صعوبة الفهم القرائي

بين الخصائص المعرفية واللامعرفية

دراسة مقارنة



صعوبة الفهم القرائى

بين الخصائص المعرفية واللامعرفية
دراسة مقارنة

تأليف

أ / مروى سالم سالم

ماجستير في التربية قسم علم النفس التربوي



مكتبة الأنجلو المصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نعقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة الملك (١٠)

بروفة ثالثة


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab

إهـــداء

إلى روح أبى الحبيب رحمه الله

إلى زوجى وأبنائى

إلى أمى الحبيبة وأخوتى الأعزاء

إلى كل فرد من أفراد عائلتى

إلي أساتذتى وزملائى بقسم علم النفس التربوى

وأخص د. نادية محمود شريف ود. أسماء توفيق

إلى زملائى بالعمل وأولياء الأمور والباحثين

أهدى هذا العمل

المؤلف

بروفة ثالثة

قائمة محتويات

الموضوع | الصفحة

بروفة ثالثة

الفصل الرابع

الفصل الخامس

تقديم :

يعد الفهم القرائى جوهر التعلم الأكاديمى،وضرورة حياتية. تبدأ مرحلة الفهم الفعلى من الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية .حيث يطالب التلميذ بالإجابة علي أسئلة الفهم الصريح والضمنى لنص ما قرائى أو فى أى مادة أخرى.

والتوصل للاستنتاجات،والأفكار الرئيسية يحتاج إلي سلسلة من العمليات المعرفية،التى تحدث داخل المخ،وينتج عنها الفهم. وتبدأ هذه العمليات بالانتباه للمثيرات السمعية والبصرية اللفظية،والغير لفظية،والسرعة فى إدراك معني الكلمات،والتقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات فى الوقفة الواحدة دون التعثر فى فك الشفرة،أو الوقوف علي معني مفردة ما. وهذه السرعة تتحقق بها المرونة المطلوبة للفهم.

ولا يتم نجاح هذه العمليات إلا بعمل الذاكرة العاملة ذات التجهيز النشط أثناء فك الشفرة،والتى يجب أن يتوفر بها ذخيرة لا بأس بها من الألفاظ والمعانى،والصور الذهنية المحتفظ بها فى رصيد خبرات الفرد؛ للأستعانه بهم أثناء فهم نص جديد. وكلما زادت سعة الذاكرة كلما كان الفهم أسرع وأعمق،والقدرة علي الانتباه أبقي.

وإذا كان التلميذ يعانى من اضطراب فى أحد الخصائص المعرفية أدي إلي عدم قدرته علي الفهم.تبع ذلك أثار نفسية جسيمة كفقدان الثقة فى قدرته علي التحصيل مما يؤدى إلي فتور الدافعية لإنجاز المهام الأكاديمية وعدم المثابرة عليها،وعدم الثقة فى نفسه،وفقدان تقديره لذاته.

الباحثة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة.

أولا : مشكلة الدراسة.

ثانيا: أهداف الدراسة.

ثالثا: أهمية الدراسة.

رابعا: مصطلحات الدراسة.

خامسا: حدود الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة :

الفهم هو إعمال العقل فيما يرى الفرد أو يسمع ،والذى يدل على الفهم هو رد فعل الفرد اللفظى،أو العملى. وقد يحتفظ الفرد بما فهمه فى رصيد خبراته وتجاربه،التى قد يحتاجها فى مواقف مشابهه.

فالفهم ضرورة حياتية،نحتاجه أثناء قراءة قصة،أو كتاب،أو قراءة الصفحات الالكترونية،أو سماع نشرة الأخبار.كما نحتاجه فى فترات الترفيه عند مشاهدة التلفاز،أوسماع المذياع وحل الأحاجى.

والفهم أيضا ضرورة دينية،ومما يدل على ذلك الآيات الكثيرة التى ورد بها ألفاظ تدل على إعمال العقل للوصول للفهم يعقلون–أولى الألباب فقد قال الله تعالى إنما يتذكر أولو الألباب الآية ٩ سورة الزمر،وقال أيضا إن فى ذلك لذكرى لأولى الألباب الآية ٢١ سورة الزمر،والآية قالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا فى أصحاب السعير سورة الملك الآية ١٠ .

القراءة والفهم القرائى من أهم الضرورات الحياتية،وهما أيضا من أهم المتطلبات الدراسية،فالقراءة تشكل فى المدرسة الابتدائية جزءا كبيرا من حياة المدرسة،فالطفل يقرأ فى كل وقت ,وفى كل مقرراته الدراسية،بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين. (فهيم مصطفى، ١٩٩٤ : ١١٣).

والقراءة هى عملة واحدة ذات وجهان من الصعوبة الفصل بينهما،إلا لغرض الدراسة،أو لمتطلبات النمو حيث يرى علماء النفس والتربية أن الطفل يمر بمرحلة فك الشفرة فى السنوات الأولى من التعليم الأساسى بداية من الصف الأول حتى الصف الثالث،والمرحلة التالية هى مرحلة الفهم،والتى تبدأ من الصف الرابع الابتدائى،ويطلق على تلك المرحلة اقرأ لتتعلم.

لذلك تعتبر صعوبات الفهم القرائى جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية,وعاملا عاما وأساسيا يؤثر فى جميع صور التعلم المختلفة،إذ أن الفهم القرائى لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف،ولكنه نشاط عقلى أساسى يتوقف عليه التحصيل،واكتساب المعرفة فى المواد الدراسية المختلفة.

وتتمثل خطورة مشكلة صعوبات الفهم القرائى فى أنها يصعب على المعلم ملاحظتها واكتشافها داخل الفصل الدراسى مقارنة بمشكلة فك الشفرة التى يسهل ملاحظتها،واكتشافها،وتكمن الخطورة أن الصعوبة تظل مستمرة مع التلميذ فى جميع المناهج الدراسية المختلفة التى تتطلب الفهم القرائى. (إسماعيل إسماعيل الصاوى، ٢٠٠٣ : ٢٠٨)

وزاد الأمر تعقيدا ظهور فئة من المتعلمين لهم قدرة فائقة على القراءة قد تفوق من فى أعمارهم،وعدم القدرة على الفهم اللفظى،وهم فئة الهيبرليكسيا. وهى متلازمة لوحظت فى الأطفال الذين لديهم قدرة عادية على القراءة،وغير العادية للفهم،ولديهم صعوبة فى فهم اللغة اللفظية،ويتمتعون بذاكرة سمعية وبصرية قوية،ولديهم صعوبة فى التفاعل مع الناس بشكل مناسب،وصعوبة فى التنشئة الاجتماعية،ومخاوفهم غير عادية،ومستقبل هؤلاء الأطفال يعتمد على تنمية مهارات لغة التعبير والفهم. (American Hyperlexia Association AHA 2006)

وفى إطار علاج صعوبات الفهم القرائى يفترض المدخل المعرفى أن التباين بين الأداء الفعلى للتلميذ فى الفهم القرائى والأداء المتوقع منه لا يرجع إلى الاستعدادات،أو الإمكانات العقلية،وإنما يمكن عزوه إلى ضعف البنية المعرفية لديه ، وإلى الاستراتيجيات،والأساليب التى يستخدمها هذا التلميذ،وافتقاره إلى قاعدة من المعلومات تحول دون تمكنه من معالجة المعلومات,أو تخزينها،أو توظيفها. (إسماعيل إسماعيل الصاوى، ٢٠٠٣ : ٢٠٨)

ولأن الفهم القرائى عملية عقلية تحتاج لثراء الخلايا العصبية،وسلامتها فإن التلميذ يحتاج إلى عدة عمليات أثناء الفهم تبدأ بالانتباه السمعى اللفظى،والبصرى

اللفظى؛ وذلك لملاحظة التفاصيل الدقيقة،التى تصل به للفكرة الرئيسية،والإلمام بالعناصر الرئيسية للنص،وهدف الكاتب من موضوعه.

وللانتباه أنماط عديدة وضعتها جمعية الطب النفسى الأمريكية (١٩٨٠) منها ما يسبب صعوبة فهم التلميذ،ومنها ما يكون فى كثير من الحالات نتيجة للصعوبة،وأخطر أنماط الانتباه على الفهم والتحصيل هو عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD)باعتباره زملة أعراض تسبب صعوبة الفهم والتحصيل،مع انتشار اضطراب قصور الانتباه Attention Deficit Disorder(ADD) فى المدارس، وهو نتيجة عدم استطاعة التلميذ ملاحقة المثيرات المعروضة أمامه وملاحقتها ,مما يؤدى بصاحب الصعوبة بتشتت الذهن،والغرق فى أحلام اليقظة هربا من الموقف التعليمى.

فقد وجد أن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه لا يفهمون أكثر من ٣٠٪ من جميع المعلومات التى يسمعونها،أى ثلث المعلومات التى يتلقونها. (السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر ١٩٩٩ : ٧٩)

إذا فالتلميذ يحتاج إلى عدة عمليات معرفية أثناء الفهم تبدأ بالانتباه ,ويليها السرعة الإدراكية،وهى ضرورة للفهم اللغوى،و بها تتحقق المرونة،وتصفح السريع،والانتقال السلس من كلمة إلى أخرى،ومن جملة إلى أخرى للوصول للمعنى الإجمالى ,دون التعثر فى فك الشفرة،والارتداد كثيرا للخلف للقراءة أو للوقوف على معنى ما،فالسرعة الإدراكية تعد من العوامل الأولية للذكاء.

ففى تقسيم ثيرستون للنشاطات العقلية التى تعد عوامل أولية للذكاء،قد أدرج السرعة الإدراكية،وهى السرعة،والدقة فى التفاصيل البصرية،والقدرة على الفهم اللغوى،و القدرة على الاستخدام اللفظى،والتى تظهر فى اختبارات القراءة،وتجميع الكلمات ,وإنتاج الأضداد ,وقدرة الذاكرة الصماء،والقدرة على التذكر ألارتباطى (رضا الموسوى،٢٠٠٧) .

وفى دراسة على العوامل الوراثية،والبيئية والتى أجريت على عدد من التوائم

وجدت علاقة بين السرعة الإدراكية والذكاء. (Ackerman Philip &Georgia1999)

وقد يرجع انتشار صعوبات الفهم فى المدارس لارتباط الفهم بالذاكرة العاملة،وقد ثبت أن كثيرا ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائى راجع لاضطرابات الذاكرة العاملة لديهم.

حيث أنه أثناء عملية الفهم تكون المعلومات نشطة خلال عملية تشفير النص،وأيضا خلال استرجاع المعلومات التى يحتاجها التجهيز من الذاكرة طويلة المدى،وبالتالى فالمعلومات فى الذاكرة العاملة نشطة دائما مع اختلاف درجة النشاط من وقت لأخر،ومن موقف لأخر،وتعتمد قدرة الفرد على متابعة المثيرات اللفظية،والغير اللفظية على ما يتمتع به من سعة الذاكرة العاملة،وما يختزن بها من معانى المفردات،والصور الذهنية،وخبرات،فالانتباه يعتمد على سعة الذاكرة العاملة،وقدرتها على المعالجة،ولكن يمكن تحسين مهارات الذاكرة العاملة عن طريق التدريب.

وقد وجد أنه يمكن تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى اضطرابات الانتباه،وخاصة الاضطراب المصحوب بالنشاط الزائد مع فرط الحركة ADHD ،حيث أظهرت هذه الدراسة أنه بعد فترة تدريب على عمل الذاكرة العاملة تزيد القدرات الإدراكية ,ويزيد معامل الذكاء،وتزيد القدرة على الانتباه لدى المصابين بعجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد مع فرط الحركة. (Klingberg,.T et al 2002) مثل هذه الدراسات التى أثبتت تحسن الذاكرة العاملة،والسرعة الإدراكية وزيادة القدرة على الانتباه بالتدريب،منحت أولياء الأمور والمدرسين الأمل فى الأخذ بيد فئة كبيرة من التلاميذ يعانون من هذه المشكلات.

لذلك كان من الضرورى معرفة الأطفال الذين يعانون من صعوبات،وخاصة صعوبة الفهم؛ لأنها الأكثر شيوعا بين أطفال المدارس؛و ذلك لأهمية دور الفهم فى كل المواد المدرسية،وللدواعى الحياتية الأخرى،وحتى يتجنب الطفل مواقف الفشل ويثابر على النجاح.

مشكلة الدراسة

تحتل صعوبات الفهم القرائى مشكلة رئيسية فى مجال التعليم المدرسى،وهى جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية. حيث يمتد تأثيرها على مختلف المواد الدراسية،التى يتلقاها المتعلم داخل المدرسة؛ لذلك قامت الباحثة فى محاولة التعرف على الخصائص المعرفية (الانتباه/السرعة الإدراكية/الذاكرة العاملة) من ناحية،والخصائص اللامعرفية الممثلة فى دافعية الإنجاز ،وتقدير الذات لدى كل من العاديين،وذوى صعوبات الفهم القرائى.

ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة فى سؤالين رئيسيين ويتفرع منهما :

أ- إلى أى مدى يختلف العاديون عن ذوى صعوبات الفهم القرائى من الجنسين (ذكور وإناث) فى الخصائص المعرفية الانتباه ،والسرعة الإدراكية،والذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى؟

ب- إلى أى مدى يختلف العاديون عن ذوى صعوبات الفهم القرائى من الجنسين (ذكور وإناث) فى الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لتلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟

يتفرع من السؤالين الأساسيين الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)،وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى نقص الانتباه لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى؟

٢- ما الفرق بين العاديين(ذكور وإناث)، وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى اضطراب قصور الانتباه لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى من التعليم الأساسى؟

٣- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)،وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى السرعة الإدراكية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى؟

٤- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)،وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى الذاكرة العاملة لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى؟

٥- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث) ،وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى الدافعية للإنجاز لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى؟

٦- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث) ، وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور وإناث) فى تقدير الذات لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى؟

أهداف الدراسة هدفت الدراسة الحالية إلي :

١- التعرف على الفروق بين العاديين (ذكور/ إناث) وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور/إناث) ،فى الخصائص المعرفية الانتباه والسرعة الإدراكية والذاكرة العاملة .

٢- التعرف على الفروق بين العاديين (ذكور/إناث) وذوى صعوبات الفهم القرائى (ذكور/إناث) ،فى الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز–تقدير الذات .

أهمية الدراسة تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١- أنها تلقى مزيدا من الضوء على مفهوم الفهم القرائى؛ لأهميته التى لاتختص بمادة اللغة العربية فحسب،بل تتأثر بها جميع المواد الدراسية،فالدراسة الحالية تجمع بين الشق المعرفى والشق النفسى للفهم القرائى مما يجعلها ذات أهمية تطبيقية للمعلمين ولأولياء الأمور،وأهمية نظرية للباحثين.

٢- المرحلة العمرية التى تناولتها الدراسة،وهى مرحلة الصف الرابع الابتدائى،مرحلة هامة يجب أن يصل التلميذ فيها لدرجة من الفهم اللفظى،والسماعى،والقرائى؛ ليتمكن من الإلمام بمحتوى المواد التى يدرسها،ويتعامل معها بالمناقشة،والاستنتاج،والقبول أو الرفض،والحصول على نتائج،حتى تتضح خطورة هذه المرحلة للباحثين،وأهمية الفهم بها ولتكون مكملة لجهود السابقين فى المجال،لذا قدمت الدراسة الحالية

الدراسات السابقة التى استخدمت استراتيجيات،وبرامج علاجية لذوى الصعوبات الفهم القرائى،والتى أثبتت إمكانية علاج هذه الصعوبة؛ لتكون أملا لأولياء الأمور،والمعلمين، والتلاميذ فى إمكانية علاج ما يعانون منه من مشكلات.

٣- استخدمت الدراسة المنهج المقارن لرصد الواقع بين العاديين،وذوى الصعوبات فى المدارس،واضعة يدها على بعض أسباب الصعوبة؛ وذلك لوضع البرامج العلاجية المناسبة،ولتقديم دراسات أوسع فى هذا المجال.

٤- وضحت الدراسة الحالية للمعلمين،والآباء أهمية الدافع للإنجاز الأكاديمى،وخطورة تقدير الذات الذى له شقين أحدهما صورة الفرد عن نفسه،و الأخرى كيف يراه الآخرون،وذلك لتهيئة الجو الصفى،والمنزلى بما يتلاءم مع الصحة النفسية للتلميذ.

مصطلحات الدراسة:

١-الانتباه

يعرفه جونسون وآخرون (Johnson ,et al 2003) بأنه عملية انتقائية للتركيز على جانب واحد،وتجاهل غيره من مؤثرات البيئة. من أمثلة ذلك التركيز بعناية على ما يقوله أحدهم،وتجاهل غيرها من المحادثات،وأحيانا يكون الانتباه لأشياء لا علاقة لها بالبيئة الخارجية،وهى ظاهرة يطلق عليها عفوية الفكر أو شرود الذهن.

وتعرفه الباحثة بأنه العملية العقلية المعرفية التى تقوم بتنقية ما تم استقباله من الأعضاء الحسية من منبهات ومثيرات حسية،أو حسية حركية حسب طبيعة الموقف الذى يتعرض له الفرد،ويقاس بابعاد نقص الانتباه ,واضطراب قصور الانتباه على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم المستخدم لغرض الدراسة.

٢-السرعة الإدراكية

يعرفها جيمس دريفر (J.Drever 279:1978) بأنها تعنى معدل ما يبذل من فعل،أو نشاط عقلى معرفى فى وقت محدد للتعرف على منبه ما،وإدراكه،وتسميته.

وتعرف الباحثة السرعة الإدراكية بأنها الاستجابة الصحيحة فى زمن محدد على مثير ما،ويدل على ما يتمتع به الفرد من سلامة العمليات العقلية،والمعرفية،وقوة ملاحظة،وذكاء. كما يقاس باختبارات السرعة الإدراكية المستخدم فى هذه الدراسة.

٣-الذاكرة العاملة

يعرفها وليد السيد خليفة (٢٠٠٦ : ٧٧) بأنها بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة قصيرة المدى،وطويلة المدى،ويمكن الاحتفاظ فيه بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها بعد أكثر من ثانيتين.

وتعرف الباحثة الذاكرة العاملة بأنها العملية المعرفية النشطة التى تعمل خلال تشفير النص،وتعتمد على قدرة الفرد على الانتباه ,وسلامة العمليات الإدراكية (السمعية والبصرية)،ولها دور فعال فى تنشيط ذخيرة المفردات،التى يمتلكها الفرد بالتخزين،والاسترجاع والمعالجة لإضافة معنى ذا دلالة للقارئ،وتقاس باختبارات مدى الذاكرة السمعية والبصرية المستخدم لغرض الدراسة.

٤-الدافعية للإنجاز

يعرف ماكيلاند (Mcclelland,.D1953) الدافع للإنجاز بأنه هو الرغبة،أو الميل على عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان،والحرص على تحقيق الأشياء التى يراها الآخرون صعبة،والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية،والتحكم فى الأفكار،وحسن تناولها،وتنظيمها،وعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد ,وسريع بقدر الإمكان،وبطريقة استقلالية،ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز بأنها انعكاس لحالة الفرد الداخلية نحو التعليم. إما بالرغبة فيه و الإقبال عليه،أو بتجنب الموقف التعليمى والابتعاد عنه،والذى يدل على حالة الإقبال أو التجنب سلوك المتعلم نحو تحقيق هدفه من التعليم،ويقاس فى الدراسة الحالية باختبار الدافع للإنجاز للأطفال ,والراشدين من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

٥-تقدير الذات

يعرفه إيزاكسى (Isaacs,1982) بأنه الثقة بالنفس والرضا عنها،واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته،واعتزازه برأيه وبنفسه،وتقبله لها،واقتناع الفرد بأنه لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين.

ويعرفه عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥) بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به،ومن ثم فإن تقدير الذات يعطى تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية،وبالتالى فهو حكم الشخص تجاه نفسه،وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة،أو الرفض،ويقاس بمقياس تقدير الذات الأطفال والراشدين المستخدم لغرض الدراسة.

٦- صعوبات التعلم

يذكر محمد على كامل (٢٠٠٣ : ٦) أنه فى عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين تعريفا لصعوبات التعلم وينص التعريف على أن مصطلح الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية،التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة،أو المكتوب. ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع،أو الكلام،أو القراءة،أو الكتابة،أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إصابة فى المخ،أو إلى الخلل الوظيفى المخى البسيط أو عسر القراءة أو الكلام،ولا يشتمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية،أو حركية،أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالى،أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى.

٧-الفهم القرائى

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥ : ١٢٩) أن الفهم مجموعة العمليات المعرفية التى يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات،والتى تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة،أو المشاهدة،ثم تفسيرها فى ضوء ما هو مخزون فى الذاكرة،وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير فى أغراض مختلفة.

وتعرف الباحثة الفهم القرائى بأنه عملية عقلية معرفية. تعتمد على سلامة العمليات العقلية ،وتعاقبها الانتباه ،السرعة الإدراكية ,والذاكرة العاملة ،التى يستخدمها القارئ ،أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص ؛لاستنتاج المعانى الضمنية ،والاتفاق ،والاختلاف مع الكاتب ،وتكوين مفهوم خاص به.

كما تعرف الباحثة صعوبة التعلم النوعية فى الفهم القرائى فى الدراسة الحالية :

التلميذ الذى يوصف بأنه ذو صعوبة فى الفهم القرائى ،هو التلميذ الذى يتباين أداءه الفعلى (على اختبار الفهم القرائى المستخدم لغرض الدراسة) عن الأداء المتوقع له فى ضوء قدرته العقلية العامة (على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة ،وحالات الإعاقات الذهنية ،والجسمية ،والحسية الواضحة ،وحالات الحرمان البيئى ،والاضطراب الانفعالى ؛ وذلك باستخدام محكين من محكات صعوبات التعلم (الاستبعاد والتباعد).

حدود الدراسة تم تحديد الدراسة الحالية في ضوء ما يلي :

أ– عينة الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدرسة على بن أبى طالب الابتدائية التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمحافظة السادس من أكتوبر ،ومدرسة أنس بن مالك الابتدائية التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة السادس من أكتوبر ،وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (٨٠) من الجنسين (٢٩) ذكور، (51)إناث ،من الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

ب–المهارات التى تناولتها الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على الفروق القائمة بين ذوى صعوبات الفهم لقرائى (ذكور/ وإناث) ،والعاديين (ذكور /إناث) فى ثلاثة من الخصائص المعرفية الانتباه/السرعة الإدراكية /الذاكرة العاملة ،واثنين من العوامل غير العقلية الدافعية للإنجاز وتقدير الذات .

ج–الأدوات المستخدمة: تم استخدام الأدوات الآتية :

*اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكى صالح.

*اختبار الفهم القرائى(١٩٩٨) إعداد خيرى المغازى بدير عجاج.

*مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم إعداد عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد محمود

*بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الادراكية/عوامل مدى الذاكرة)

*اختبار الدافعية للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى

*مقياس تقدير الذات تعريب وإعداد فاروق عبد الفتاح موسى

الفصل الثانى

الإطار النظرى للدراسة

- مقدمة :
- المحور الأول.

أولا : الخصائص المعرفية.

أ-الانتباه.

ب-السرعة الإدراكية.

ج-الذاكرة العاملة.

ثانيا الخصائص اللامعرفية .

أ-الدافع للإنجاز .

ب-تقدير الذات .

- المحور الثاني.
- الفهم القرائي .

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة :

تقوم الباحثة فى هذا الفصل بتناول الإطار النظرى لمتغيرات الدراسة من خلال المحورين الآتيين.

المحور الأول: يتناول الخصائص المعرفية (انتباه– سرعة إدراكية– ذاكرة عاملة)، والخصائص اللامعرفية (الدافعية – وتقدير الذات) من حيث التعريف والخصائص وعلاقتها بصعوبات التعلم القرائية والفهم القرائى.

المحور الثانى: يتناول الفهم القرائى من حيث التعريف، ومراحل النمو فى القراءة، وأنواعها. ثم تذكر أسباب ضعف المقروء، والذى يترتب عليه توضيح مستويات الفهم والاستيعاب، وقدرات الفهم، والمرونة فى القراءة، والمهارات الأساسية فى القراءة السريعة، و ضبط معدل القراءة. وأخيرا توضيح أهم معوقات القدرات الخاصة بالفهم، واضطراب الفهم النمائى والهيبرليكسيا. ولتحسين الفهم القرائى تعرض الدراسة الحالية الاستراتيجيات الحديثة، ودور المعلم فى استخدامها فيما يلى توضيح لهذه المحاور:–

المحور الأول: الخصائص المعرفية.

تمهيد

تعددت المداخل التى تفسر صعوبات التعلم ،حيث يحاول كل مدخل أن يضع يده على أسباب، أو بعض أسباب هذه الظاهرة؛ ليقدم حلا لمنع تفاقم هذه المشكلة، ومن هذه المداخل المدخل النفسى والعصبى، وهو الذى يرتكز على عدد من العلوم العصبية الأساسية الحديثة. وهى علم فسيولوجيا الأعصاب، وعلم التشريح العصبى، وعلم النفسى العصبى، ويعمل على فهم دور البيئة، وكيمياء الجهاز العصبى المركزى على صعوبات التعلم، والمدخل النمائى الذى يتبنى الفروق فى النمو، والمدخل السلوكى الذى يفسر الانخفاض الأكاديمى نتيجة تدنى الدافعية، أوطرق التدريس غير

الملائمة والبيئة الصفية المحبطة وعدم التعزيز، وأخيرا المدخل المعرفى الذى هو موضوع الدراسة الحالى، وهذا المدخل يرى أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة خلل فى أحد العمليات العقلية الخمسة (انتباه – إدراك – تذكر– تكوين مفهوم – حل المشكلات).

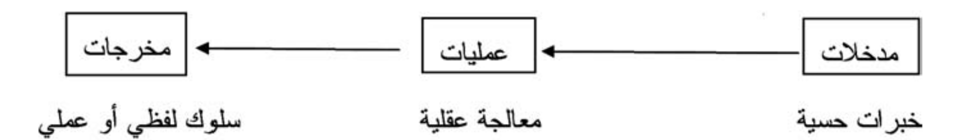
يذكر(نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠ : ٢٠) أن الإطار أو التصور المعرفى ينظر إلى صعوبات التعلم باعتبارها خلل فى العمليات العقلية الخمس(انتباه – إدراك – تذكر – تكوين مفهوم– حل مشكلات) وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد و ابتكارى.

ويذكر شابيرو و ريتش (Shapiro & Rich 32:1999) إلى أن علم النفس المعرفى يدرس العمليات التى تجرى فى العقل أثناء التعلم، أى أنه يدرس الكيفية التى يفكر بها الأفراد، مستفيدا من أوجه الشبه بين عمليات معالجة المعلومات التى تجرى داخل الكمبيوتر وبين العمليات العقلية. حيث إن العقل البشرى يقوم بدور فعال فى معالجة المعلومات والاحتفاظ بها، ومن ثم استدعائها عند الحاجة إليها، بشكل يشبه تماما لما يقوم به الكمبيوتر. ووفقا لهذا تغيرت النظرة إلى التعلم من اعتباره نشاطا مجهولا فى نظام ذى قدرات محددة إلى اعتباره تغييرا فى البنية المعرفية أو المنظومات المعرفية للمتعلم.

و يذكر (فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ١٨٤) أن هذا المدخل أى المعرفى يركز على دور كل من نظم تجهيز المعلومات فى التعلم المعرفى القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلى المعرفى يتأثر بكل من المعرفة السابقة، وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها، و استراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى.

ترى الباحثة من خلال ما سبق عرضة أن العمليات المعرفية (انتباه – إدراك – تذكر) نشاطات تحدث داخل المخ بناء على ما تم استقباله عن طريق الحواس، ولا يستدل على خلل فى أى واحدة منهم إلا عن طريق استجابة الفرد، أو المتعلم اللفظية، أو العملية، أو من خلال ما يستخدمه من استراتيجيات غير واضحة لاكتساب المعرفة،

والشكل(٢-١) التالى يوضح تسلسل هذه العمليات .



الشكل رقم (ا)

يوضح تسلسل عمليات التعلم

وفيما يلى عرض الخصائص المعرفية التى سبق ذكرها أعلاه:

(أ) الانتباه Attention

مقدمة

نعلم أن مداخل المعرفة عند الإنسان هى الحواس ،فالحواس هى وسيلتنا فى اكتساب المعرفة، واكتشاف ما حولنا فى محيطنا الإدراكى. فالإنسان يعرض عليه فى الموقف الواحد مدخلات حسية كثيرة سمعية، بصرية، لمسية، شمية، حسية حركية لا يتذكر منها إلا ما يقع فى بؤرة الشعور عن طريق الانتباه، وبالتالى فالانتباه هو العملية العقلية الأولى لتنقية ما يجب أن ينتبه إليه الفرد من مثيرات سواء فى الموقف التعليمى، أو أى موقف آخر فى حياتنا اليومية حسب ميل الفرد، أو اتجاهه فى تحقيق أهدافه.

تعريف الانتباه

يذكر (على السيد سليمان،٢٠٠٠ : ٣٦٦) أن الانتباه عبارة عن عملية عقلية ، أو استعداد إدراكى يوجه الفرد المدرك، أو المنتبه نحو الموقف الإدراكى بصورة كلية إلى بعض أجزاء المجال الإدراكى، ويعتمد الإدراك على عدة عوامل، جدة الموقف المواقف غير المألوفة رغبة الفرد فى الانتباه، التعب والإجهاد، عدم تركيز الانتباه على موضوع واحد، شدة المثير، درجة وضوح المثير، تغيير المثير ،تكرار المثير، والدافعية فاهتمام الفرد بشىء ما يساعد على جذب انتباهه لهذا الشىء.

ويضيف ستريير وجونستون ، (Straye & Johnston 2003) أن وليم جيمس ١٨٩٠ ذكر أن الكل يعلم ما هو الانتباه، فهو تركيز الفكر فى واحدة من الموضوعات العديدة، وهو يعنى ضمنا الانسحاب من بعض الأشياء من أجل التعامل بفاعلية مع أخرى.

وترى(هويدا عبد الحميد اسماعيل،١٩٩٨:٣١) الانتباه سابق على الإدراك، فهو مرحلة تحضيرية لعملية الإدراك وكل إدراك يحتاج إلى انتباه، و يكون الأفراد فى حالة انتباه حين تكون حواسنا مركزة حول شىء معين مثل محاضرة أو مباراة كرة قدم، وعندما نلاحظ خواص و صفات شىء ما تكون بمثابة عملية انتباه، ثم حينما نحاول أن نتعرف على أجزاءه (أى الصفات المميزة له) تكون بمثابة عملية إدراك. فالانتباه هو عملية توجيه الذهن إلى شىء ما، أما الإدراك فهو التعرف على هذا الشىء، فليس هناك فاصل بينهما فالانتباه شرط الإدراك.

ويذكر (مصطفى محمد الفار، ٢٠٠٣ : ٢٣) أن الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أوبصرية أوالإحساس بالحركة التى يصادفها و الكائن الحى فى كل وقت) فحين يحاول الطفل الانتباه و الاستجابة لمثيرات كثيرة جدا ،فإننا نعتبر الطفل مشتتا، ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التى بين أيديهم.

وصفت الرابطة الأمريكية للطب النفسى تركيز الانتباه بأنه القوة التى يمتلكها الفرد للتركيز على موضوع واحد دون التأثر بالمشتتات الأخرى. والتركيز (Concentration)على وجه الخصوص هو التركيز على أحد المهام المطروحة والانتباه له، والتركيز أيضا هو القدرة على إعادة تركيز الانتباه بسرعة إذا شرد المرء أو بعد فترة راحة من العمل على نفس المهمة، أو المهام الأخرى، وهو أيضا القدرة على عدم تحويل بؤرة الانتباه إلى موضوع آخر أثناء العمل. وفى الغالب يستغرق التركيز ما بين ٢٠:٤٠ دقيقة فى أحسن الأحوال.

ترى الباحثة أن التعريفات السابقة قد أجمعت على أن الانتباه هو توجيه الشعور

تجاه المثير أى كان(موضوع، شخص، شيء) للإلمام بخواص هذا المثير، وهو عملية سابقة على الإدراك ولازمة لحدوثه.

وعلى ذلك يمكن أن تعرف الباحثة الانتباه بأنه هو العملية العقلية المعرفية الأولى التى تقوم بتنقية ما تم استقباله من الأعضاء الحسية من منبهات ومثيرات حسية، أو حسية حركية حسب طبيعة الموقف الذى يتعرض له الفرد .

أهمية الانتباه

يذكر (نبيل عبد الفتاح حافظ،٢٠٠٠ :٣٩) أن الانتباه هو العملية الأولى فى اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له إثناء الدرس من معلومات، ويجعله يعمل ذهنه فى دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية والإلمام بها.

أى هو المدخل الرئيسى للاستفادة من شرح المعلم؛ ولذلك فإن التركيز يتوقف على عدة عوامل يمكن عرضها فيما يلى:

يذكر جيمس مايك روير، (James M. 2006) أن التركيز يتوقف على عدة عوامل منها :

١- **الذكاء** **Intelligence** : يستخدم الفرد ذكاءه فى التركيز على المهام موضع العناية فى بؤرة الانتباه وتجنب ما دونها للنجاح فى مهامه.

٢-**الانتباه** **Attention**: وهو جزء من التركيز ،والتركيز هو احد عناصر الذكاء ويستغرق تركيز الانتباه بضع ثوان فى بؤرة الانتباه، توصلت نتائج اختبارات التركيز إلى أن ٩٠ ثانية هى الحد الأقصى لتقيد أحد المدخلات الحسية من المثيرات البيئية الكثيرة غير المرغوب فيها التى تقع فى وعى الفرد وإدراكه.

٣- **الإرادة** **Will** :عندما يحاول الفرد التركيز فإن موجات ألفا فى الدماغ تعمل على تردد ٨-١٢هرتز.

٤- **إعادة التركيز Concentration**: التركيز وإعادة التركيز تساعده شبكة من الألياف العصبية داخل جذع المخ، فالدماغ الصحيحة التى لا تعانى من خلل قادرة على حفز الانتباه كما يدرك الموقف، فالإثارة تحفز على إدراك الموقف لبؤرة الانتباه وتزيد الثقة بالإلمام به ويصبح أيسر وأسهل فى التركيز وإعادة التركيز.

٥- **التدريب والغذاء Diet Exercises** : التدريب على تحسين الانتباه وإعادة التركيز، والاهتمام بصحة الجسم، فسلامة الخلايا العصبية تؤثر على الوظائف العقلية ،وفيتامينات B12 و B1 والحبوب والمكسرات واللبن يساعد أفضل على تركيز الانتباه .

٦- التمارين الرياضية تحسن فاعلية الانتباه والتركيز.

أنواع الانتباه

تذكر ليندا (Linda 2005) و(تيسير مفلح كوافحة،٢٠٠٣: ٦٢) و (سامى محمد ملحم، (207:208:2002) أنواع الانتباه من حيث منبهاته إلى:

١-الانتباه القسرى أوالانتباه اللاارادى وهو توجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد ،كالانتباه لصوت انفجار، أو ضوء خاطف أو صدمه كهربائية، أو ألم مفاجئ فى بعض أجزاء الجسم.

٢- الانتباه الإرادى أو الانتقائى ويحدث عندما نتعمد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، لهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا كالانتباه لمحاضره، و يستلزم استمراره وجود دافع قوى لدى الفرد و استمرار بذل الجهد لمدة طويلة.

٣- الانتباه الاعتيادى أو التلقائى ويمثل التركيز المعتاد و التلقائى لوعى الفرد، و يتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يبذل الفرد فى سبيله جهدا ،بل يمضى سهلا طبيعيا.

ولعملية الانتباه تسلسل يبدأ من توجيه الانتباه إلى المثير السمعى أو البصرى،

وينتهى بأعلى مستوى من الانتباه، وهو مايسمى بتناوب الانتباه أى الاستجابة لمهام متعددة فى وقت واحد.

ونموذج ماتير وسوليبرج Mateer &Sohlberg وضع تسلسل لعملية الانتباه

حيث يذكر مكى مور (Mckay Moor, 1989) أن من أكثر النماذج استخداما نموذج ماتير وسوليبرج Mateer & Sohlberg ويستخدم مع المرضى الذين يعانون من أمراض مختلفة تتعلق بطب الأعصاب وذوى الصعوبات، والنموذج قائم على التسلسل الوظيفى لعمليات الانتباه، وتوجد خمسة أنشطة مختلفة لوصف النموذج، وفيما يلى وصف النموذج ماتير وسوليبرج :- Mateer & Sohlberg

١ – **تركيز الانتباه Focused Attention**: وهو القدرة على الاستجابة للمحددات البصرية والسمعية أولمحفزات اللمس.

٢– **الانتباه المتواصل Sustained Attention**: وتشير إلى القدرة على المحافظة على اتساق سلوك الاستجابة خلال النشاط المستمر والمتكرر.

٣– **الانتباه الانتقائى Selective Attention**: ويشير إلى القدرة على الحفاظ على المثير فى مواجهة مجموعة من المشتتات الأخرى، وهو ما يسمى التحرر من التشتت Freedom from distractibility.

٤ – **تناوب الانتباه Alternating Attention**: وهى تشير إلى المرونة العقلية التى تسمح لتحول بؤرة الانتباه والتحرك بين المهام المعرفية المختلفة.

٥– **تقسيم الانتباه Divided Attention**: وهو أعلى مستوى من الانتباه ويشير إلى القدرة على الاستجابة لمهام متعددة فى وقت واحد.

محددات الانتباه

يتعرض الفرد لمشتتات كثيرة فى الموقف الواحد، الذى يتطلب فيه أن يكون موجه الانتباه بدرجة كافية للوصول لمرحلة الإدراك الكامل للحدث والتعامل معه، وذلك يرجع لعدة عوامل داخلية، وخارجية، وما يتعلق بنظم تجهيز المعلومات لديه

وقدرته العقلية، وقد يكون توجيه وتركيز الانتباه أثناء الفهم القرائى وما له من متطلبات، أمر ذا صعوبة بالغة لتلميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية حيث يتطلب منه التخلص من هذا الكم الهائل من المشتتات والتركيز على المهمة.

يذكر (سامى محمد ملحم،٢٠٠٢ : ٢٠٨:٢١٢) و(قحطان أحمد الظاهر،٢٠٠٤ : ٩٨:١٠٢) أنه يوجد من حولنا كم هائل من المثيرات، التى يستحيل حصرها. فهى تتجاوز قدراتنا كبشر، وهذا يعود إلى محدودية قدرتنا العصبية، ونظام تجهيز المعلومات لدينا على متابعة تلك المثيرات لذلك فأهم مصدر لاضطراب الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هى محدودية الانتباه لديهم، فيجدون صعوبة فى تركيز الانتباه لأكثر من مثيرين من نفس النوع خاصة عندما تكون المثيرات متزامنة الحدوث، وخبراتنا اليومية تؤكد على المثيرات التى تحظى باهتمامنا أو تحتل مركزا أقرب من بؤرة الشعور، بينما تحتل المثيرات الأخرى مركزا هامشيا من شعورنا.

وتنقسم محددات الانتباه إزاء ذلك (أى التركيز و اختيار المثير) إلى ثلاثة أقسام هى:

أ- قسم يتصل بخصائص المنبه الموضوع و ظروف الموقف و السياق الذى يرد فيه.

ب- قسم يتعلق بالعوامل الذاتية التى تتصل بشخصية الفرد و دوافعه وميوله واهتماماته وحالته البدنية.

ج- أما القسم الثالث فيرتبط بالجانب العقلى المعرفى للفرد، وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه.

أ : المحددات الخارجية للانتباه

تتمثل أهم المتغيرات الخارجية لجذب انتباه الفرد فى كل من الآتى

- الحركة فالنظر إلى الأشياء المتحركة يجذب انتباه الإنسان، بل و كل الكائنات الحية الراقية.

- شدة المثير فشدة منبه ما من شأنه أن يجذب الانتباه دون غيره من المنبهات الأقل شدة.
- الجدة والحداثة فالخبرات الجديدة التى تدخل خبرة الشخص لأول مرة تجذب انتباهه أكثر من المنبهات المألوفة لديه.
- طبيعة المنبه يختلف انتباهنا باختلاف طبيعة المنبه (بصرى – سمعى – شمى – لمسى).
- تغيير المنبه المنبه المتغير يلفت الانتباه أكثر من المنبه الثابت على حاله واحدة أو سرعة واحدة.
- موضع المنبه يكون القارئ العادى أشد انتباها إلى النصف الأعلى من صفحات الجرائد التى يقرؤها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل منها، والصفحات الأولى والأخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.
- حجم المنبه يعد الشيء الأكبر حجما جاذبا للانتباه أكثر من الأشياء الأصغر حجما ، فالكلمات المكتوبة بحروف كبيرة أكثر أثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة.
- التباين و التضاد كل شيء يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد فى محيط الإنسان من الأرجح أن يجذب الانتباه إليه.
- إعادة العرض إعادة عرض المنبه تؤدى إلى إثارة الانتباه، وقد يؤدى التكرار إلى الملل، لذلك يلجأ المتخصصون إلى تكرار الفكرة فى إطار مختلف لتجنب الملل.
- الاعتياد أو التنبيهات الخارجية التنبيهات التى تكونت الاستجابة لها عبر خبرات الإنسان مثل اسم الشخص، أوبلدة أوعبارات لهجة مألوفة له تثير الانتباه رغم ما يحيط بصدورها من صخب و ضوضاء.

ب: المحددات الداخلية للانتباه

توجد عوامل داخلية مختلفة مؤقتة أو دائمة تهيئ الفرد للانتباه إلى موضوعات

خاصة ومحددة دون غيرها ،ومن أهم هذه المحددات ما يلى .

– الدوافع لدوافعنا و رغباتنا أهمية كبيرة فى توجيه انتباهنا إلى الأشياء و المواقف و الأحداث الملائمة لإشباعها.

– التهيؤ أو الوجهة الذهنية فإذا كنت تريد كتابا محددا فإن أول شىء تراه فى المكتبة التى تدخلها ذلك الكتاب.

– مستوى الحفز أو الاستثارة الداخلية يزداد الانتباه مع تزايد الحفز، وينخفض الانتباه إذا انخفض الحفز.

– الاهتمام والميول تعد اهتمامات الأفراد وميولهم، ودوافعهم وقيمهم من أهم المحددات الداخلية للانتباه.

– الراحة والتعب يرتبط التيقظ و الانتباه بالراحة على حين يؤدى التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية و العصبية و ضعف القدرة على التركيز.

– تشتت الانتباه للذين يجدون صعوبة فى تركيز انتباههم، ويعانون من شرود الانتباه أثناء العمل.

–المتغيرات النفسية فكثيرا ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية، مثل عدم ميل الطالب إلى المادة و بالتالى عدم اهتمامه بها، أو انشغال فكره و تركيزه الشديد فى أمور أخرى.

– المتغيرات الجسمية قد يرجع تشتت الانتباه إلى التعب و الإرهاق الجسمى، وعدم النوم بقدر كاف، أو عدم الانتظام فى تناول وجبات الطعام، أو سوء التغذية، أو اضطراب إفراز الغدد الصماء.

– المتغيرات الاجتماعية قد يرجع الشرود إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة، أو النزاع بين الوالدين، أو عسر يجده الفرد فى صلاته وعلاقاته الاجتماعية أو الأزمات المالية مما يجعل الفرد يلجأ لأحلام اليقظة.

– المتغيرات الفيزيقية من أكثر العوامل الفيزيقية تشتيتا لانتباه الفرد هى تلك التى تتعلق بكل من، نوع الضوضاء ونوع العمل، ووجهة نظر الفرد إلى الضوضاء، و سوء التهوية، وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة.

ج- المحددات العقلية المعرفية

يؤثر مستوى القدرات العقلية للفرد، و بناءه المعرفى كما وكيفا، وفاعلية تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه، و سعته، و فاعليته، فالأفراد الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكثر، و انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم، كما تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة، ومن ثم يسهل ترميزها و تجهيزها ومعالجتها و انتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدى إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

ترى الباحثة من خلال ما سبق عرضه عن العوامل المؤثرة على الانتباه، أن المتعلم يتأثر أثناء وجوده فى الصف بمؤثرات عديدة داخلية،و خارجية، وفيزيقية أى واحدة منها كافية لتشتيت انتباهه، وعلى المعلم بقدر الإمكان أن يخلص المتعلم من المشتتات التى تنأى به عن موضوع الدرس، وعلى المعلم أن يجذب انتباه المتعلم أطول فترة ممكنة.

ولأهمية دور الانتباه فى عملية التعلم أهتم علماء النفس، والتربية، والباحثين بوضع تصنيف لعجز الانتباه، لمعرفة أخطر أنماط العجز على نواتج التعلم، وما يسبب منها إعاقات تعليمية وفيما يلى عرض لتصنيف العجز فى الانتباه.

تصنيف العجز في الانتباه

يذكر (عصام الجدوع٢٠٠٢ : ٥٤:٥٦) و(مصطفى محمد الفار،٢٠٠٣: ٧٠:٧٢) والرابطة الأمريكية للطب النفسى American Psychiatric Association تصنيف الانتباه، أو العجز فى الانتباه إلى نوعين هامين وهما: جانب الطب النفسى، وجانب النفس– تربوى فيما يلى عرض لهما:

(١) تصنيف الطب النفسى

لقد وضعت جمعية الطب النفسى الأمريكية ١٩٨٠ American Psychiatric Association * نمطين من أنماط العجز فى الانتباه هما:

النمط الأول:-العجز فى الانتباه المصحوب بحركة زائدة و يضم النمط الأول:

١-عدم الانتباه(نقص الانتباه) فى ثلاث على الأقل من النواحى التالية :

أ- الفشل فى إنهاء المهمات التى بدأها .

ب-غالبا ما يبدو على الطفل عدم الانتباه .

ج- يتشتت بسهولة .

د- يعانى من صعوبة فى التركيز على المهمات المدرسية، أو المهمات الأخرى التى تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.

٢-الاندفاعية فى أنشطة اللعب .

و ذلك فى ثلاثة من الجوانب التالية على الأقل :

أ-غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.

ب-ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.

ج- يعانى من صعوبة فى تنظيم عمله

د- يحتاج لمزيد من الإشراف.

هـ- يصرخ باستمرار فى الفصل.

و- يعانى من صعوبة فى الانتظار وأخذ دوره فى الألعاب و الأنشطة الجماعية.

٣ – النشاط الزائد و ذلك فى اثنين من الجوانب التالية .

أ- يتلف الأشياء أو يحوم حولها .

ب- يعانى من صعوبة بالغة فى الالتزام بالهدوء .

ج- يعانى من صعوبة فى البقاء فى وضع الجلوس .

د- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه .

هـ- دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة

أسباب فرط الحركة والنشاط الزائد ADHD يذكرورليتش، Wolraich Milich) 1985)وهوفرد وميلتش (Hooverdw Milich 1994) والمعاهد الصحة البريطانية (National Institutes of Health1982)أنه ليس هناك أدلة دامغة أن فرط الحركة والنشاط الزائد يمكن أن تنشأ من عوامل اجتماعية بحتة ،أو أساليب تربية الطفل ،معظم الأسباب فى علم البيولوجيا، وعلم الوراثة، وهذا لايعنى أن العوامل البيئية قد لا تؤثر على شدة المرض، فالعلماء يدرسون الأسباب لتحديد أفضل السبل لمعالجتها. ومن الأفضل أثناء الحمل كإجراء احتياطى الامتناع عن السجائر، والكحوليات؛ لأن ADHD تترافق مع ارتفاع خطر مستويات الرصاص فى أجساد الأطفال الصغار قبل المدرسة.

١- إصابة الدماغ Brain Injury : أوائل النظريات ربطت بين فرط النشاط الحركى والنشاط الزائد، وبين الإصابات الدماغية، فبعض الأطفال الذين عانوا من حوادث أدت إلى إصابات بالدماغ، قد بدا عليهم علامات سلوك مماثل، ولكن ثبت أن نسبة صغيرة فقط من أطفال الذين يعانون من ADHDتعانى من إصابات دماغية.

٢-الغذاء والسكر والمواد الحافظة Food Additives and &Sugar:

فى عام ١٩٨٢ المعاهد الوطنية البريطانية للصحة عقدت المؤتمر العلمى لمناقشة هذه القضية، واتضح أن النظام الغذائى ساعد حوالى ٥٪ من الأطفال الذين يعانون من ADHD ومعظمهم من الأطفال الصغار الذين تناولوا هذا النوع من الغذاء بكثرة.

٣- علم الوراثة Genetics يشير فارون وبيدرمان (Faraone&Biederman 1998) وكستيلنوس (Castellanos 2002) من المحتمل أن تكون الجينات لها دور واضح فى إصابة بعض الأطفال بفرط الحركة مع النشاط الزائد حيث أشارت الدراسات أن

٢٥ ٪من الأقارب المباشرين من أسر الأطفال ADHD ، كما أشارت الدراسات أن الوراثة قد تجعل الفرد عرضة له.

فيما سبق تم الإشارة لأسباب الإصابة بفرط الحركة مع النشاط الزائد، وفى العرض التالى الاضطرابات التى فى كثير من الأحيان تصاحب زملة ADHDوهذه الاضطرابات توضح خطورتها على التعلم ونواتجه، وخاصة القراءة والفهم القرائى، وعلى سلوك الطفل الذى تتأثر به علاقاته الاجتماعية .

الاضطرابات التي قد تصاحب فرط الحركة والنشاط الزائد

يذكر ويندر (Wender 2002) وجيلر (Geller 1998) أنه هناك اضطرابات قد تصاحب أحيانا ADHDمثل:

١- **إعاقات التعلم** **Learning Disabilities** : كثير من أطفال ADHDحوالى ٢٠-٣٠ ٪ من أطفال المدارس، وتشمل هذه المعوقات صعوبة فى فهم بعض الأصوات والكلمات أو صعوبة فى التعبير عن النفس فى كلمات، بالإضافة إلى مشكلات القراءة والهجاء، واضطرابات الكتابة والحساب وعسر القراءة الأكثر انتشارا فقد يصل إلى ٨ ٪ من أطفال المدارس الابتدائية.

٢- **متلازمة توريت** **Tourette syndrome**: نسبة ضئيلة من أطفال ADHDلها اضطراب عصبى يسمى بمتلازمة توريت ويصاحبها تشنجات لا إرادية متكررة وطرفات فى العين، واختلاج الوجه والتكشير أومشكلات فى الحنجرة، والشخير، والشمة، أوالنباح أصل الكلمات ويمكن التحكم فى هذه الاضطرابات بالدواء.

٣- **العناد وتقلب المزاج** **Oppsitional Defiant Disorder**: نسبة ماتصل بين ثلث أو النصف أطفال ADHDمن الذكور، وغالبا مايتسم سلوكهم بالعناد وتقلب المزاج ورفض الانصياع للكبار.

٤- **اضطراب السلوك** **Conduct Disorder** : حوالى من٢٠:٤٠ ٪ من أطفال

ADHDمن مضطربى السلوك، وسلوكهم شاذ اجتماعيا، وتظهر فيهم عادة السرقة، والكذب أو الشجار مع الآخرين،وعدوانيين نحو الناس والحيوانات وتدمير الممتلكات. هؤلاء الأطفال هم أكثر عرضة لتعاطى المواد المخدرة وإساءة المعاملة ؛لذلك هم فى حاجة لمساعدة فورية.

٥-**القلق والاكتئاب Anxiety &Depression** : بعض الأطفال من ذوى فرط الحركة والنشاط الزائد يعانون من القلق والاكتئاب.

٦-**الاضطراب الثنائى القطب Bipolar Disorder** : لا توجد إحصاءات دقيقة عن عدد الأطفال الذين يعانون منADHDواضطراب الثنائى القطب ،فالتفريق بينهما وخاصة فى الطفولة يمكن أن يكون صعبا، فالثانى يتميز بزيادة الأعراض فى فترات ،والانخفاض فى الأخرى، وأعراضه خليط من الاكتئاب، وسرعة الانفعال، علاوة على ذلك هناك بعض الأعراض التى يمكن أن تكون موجودة فى كلا الحالتين، مثل ارتفاع مستوى الطاقة وانخفاض الحاجة إلى النوم.

- **النمط الثانى من الأطفال ذوى عجز الانتباه** : هم نوع أخر من الأطفال ذوى عجز الانتباه ADDوهم مستغرقين فى أحلام اليقظة ،وقد يختلط الأمر بينهم وبين بطىء التعلم، وهم فى ثبات عميق، وقد يجدون صعوبة فى معالجة المعلومات بشكل سريع ودقيق، ولديهم صعوبة فى فهم ما يقال وكثيرو الأخطاء، ولكنهم يجلسون بهدوء مخفين، هؤلاء الأطفال ليس لهم مشكلة مع الاندفاعية والنشاط الزائد Impulsivity & Overactivity فى الفصول الدراسية أو فى البيت ،وأيضا قد لايتسببون فى مشكلات اجتماعية مثل الأطفال ذوى فرط الحركة والنشاط الزائد ADHD ولكنهم يحتاجون مساعدة بقدرهم.

وتضيف (منى إبراهيم اللبودى،(٢٠٠٥: ٢٣: ٢٤)أنه فى مجال الطب النفسى يعرف القصور الانتباه المصحوب بنشاط الزائد، بأنه خلل أو ضعف فى التركيز،

واندفاع و حركة زائدة، فالتكوين المعرفى عند هذا الطفل أشبه بجزر منفصلة وفجوات معلوماتية تؤدى لسلوك متناثر و مبعثر، وقد أثبتت الأبحاث وجود خلل فى مناطق مختلفة فى الدماغ لدى من يعانون من هذه الحالات.

وباستخدام الرنين المغنطيسى و الأشعة المقطعية، وجد خلل لدى هؤلاء الأطفال فى الفص الجبهى الأيمن الذى يختص بتركيز الانتباه على المؤثرات المختلفة، وكذلك وجود خللا رئيسيا فى التنظيم الشبكى للمخ الذى يقوم بغربلة المؤثرات الخارجية المحيطة بالشخص، ويقوم بتصنيفها حتى لا تشوش على التركيز، ووجود خلل فى الفص القفوى المختص باستقبال المؤثرات البصرية.

(٢)التصنيف النفس تربوى

يذكر (قحطان أحمد الظاهر،(٢٠٠٤:١٠٥:١٠٦)و(مصطفى محمد الفار،٧٢: ٢٠٠٣) و(عصام الجدوع٢٠٠٢ : ٥٦:٥٧) أن هذا التصنيف يرى الأطفال الذين يتصفون بالحركة الزائدة ADHD يظهرون بعضهم عدم القدرة على ضبط النفس، وفقدان السيطرة لأسباب داخلية، بينما لا يظهر أولئك الذين يتصفون بالخمول والكسل تلك السلوكيات. وتكون أسبابها عصبية كيميائية حيوية و انفعالية، و كلا النوعين يؤثر فى التحصيل الدراسى.

مكونات هذا التصنيف هي

١- النشاط الزائد والحركة الدائمة فى جميع الأوقات.

٢- عدم القدرة على الاستمرار فى المهارة و هذا يتعلق بالجانب المعرفى.

٣- الجانب الاجتماعى يظهر بشكل شديد جدا فى مرحلة المراهقة.

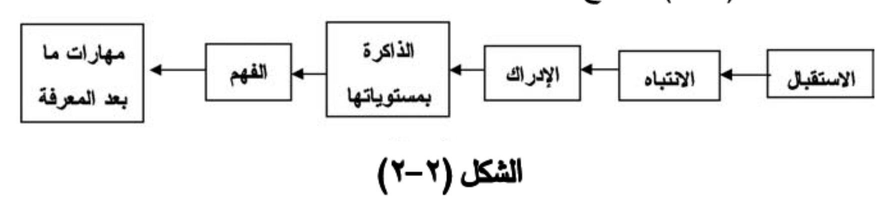
٤- الخمول والكسل ويتمثل فى ضعف الاستجابة للمثيرات البيئية و الشديد منها يصنف فصام الطفولة والبسيط منها يصنف أحلام يقظة.

٥- قلة المشاركة فى الأنشطة الجماعية، وقد يثبتون هؤلاء الأطفال انتباههم إلى مثيرات لا علاقة لها بالمهمة التعليمية.

٦- الاندفاعية وتتمثل فى الإجابات المتسرعة غير العقلانية بلا تفكير فى نتائجها.

ترى الباحثة من خلال ما تم عرضه عن تصنيف الانتباه، أن الطفل قد يتمتع بحواس صحيحة، وهى مستقبلات المعرفة، ولكنه لا يستفيد من المعلومات المعروضة عليه كباقى أقرانه.

وذلك يرجع لوجود خلل بالمخ فى معالجة المعلومات، وطالما حدث خلل فى أولى العمليات المعرفية الانتباه الذى هو شرط لحدوث الإدراك،يحدث بناء عليه خلل فى إدراك المثير والتعرف عليه وتميزه؛ وذلك لأن عملية التعلم تحدث فى مستويات متتابعة، الشكل (٢-٢) يوضح هذه المستويات.



الشكل (٢-٢)

يوضح المستويات المتتابعة لعملية التعلم:

المشكلات التى تنجم عن إصابة الطفل باضطراب الانتباه و تؤدى لتأخره دراسيا يذكر كلا من (السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر،١٩٩٩ : ٧٢:٧٩) المشكلات فى الآتى:

١- ضعف القدرة على الفهم فقد وضحت الدراسات الحديثة أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لا يفهمون أكثر من ٣٠٪ من جميع المعلومات التى يسمعونها أى ثلث المعلومات التى يتلقونها خلال اليوم الدراسى، بالرغم أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أى مشكلات خاصة بالسمع فالجهاز العصبى المركزى للطفل المصاب باضطراب الانتباه لا يستطيع معالجة كل المعلومات السمعية والبصرية التى يستقبلها، ولذلك نجد قدرته على الفهم ضعيفة مما يترتب عليه خطأ الاستجابة.

٢- الاستجابة الخاطئة وترجع الاستجابة للطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه إما لضعف قدرته على الفهم، أو لضعف قدرته على التذكر حيث لا تسعفه العمليات العقلية على استدعاء المعلومات الضرورية التى يحتاجها فى هذا الوقت من الذاكرة بعيدة المدى؛ ولذلك فإن معظم استجابته تكون خاطئة.

٣- كثرة النسيان إن كثرة النسيان من أهم السمات التى يتسم بها الطفل المصاب باضطراب الانتباه، فقد ينسى الطفل حل واجباته بالمنزل، و استذكار دروسه التى يجب عليه استذكارها.

٣- شرود الذهن إن العملية التعليمية تتطلب من الطفل أن يركز انتباهه على المنبه الرئيسى، وتجاهل المنبهات الأخرى، التى ليس لها علاقة بالمنبه الرئيسى، و التى تسمى بالمنبهات الشاذة، أو الدخيلة، وهذا الأمر يشكل صعوبة بالغة للطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه حيث يتشتت بسهولة بين المنبهات الدخيلة بعيدا عن المنبه الرئيسى فى العملية التعليمية.

٤- نمط التفكير إن الطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه لديه قدرة ضعيفة على التفكير، كما أن نمط تفكيره غير مترابط؛ و لذلك نجده يستغرق فى التفكير فى موضوعات هامشية بعيدة كل البعد عن العمل الذى كان يقوم به.

٥- الكتابة الرديئة إن كتابة الطفل المصاب باضطراب الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان يقوم بالنقل من كتاب أمامه، فضلا عن ذلك فإن الصفحة التى قد كتبها تكون مليئة بالمحو و الشطب ،مما يجعل الشكل العام لها رديئا.

٦- تجنب الموقف التعليمى الطفل المصاب باضطراب الانتباه يحاول أن يبتعد بشتى الطرق عن المواقف التعليمية بصفة عامة والتى تحتاج إلى تفكير

وجهد بصفة خاصة ،إما بالخروج من الفصل لشعوره بألم ما، أو يجلس على مقعده، و يهيم بخياله فى عالم آخر من أحلام اليقظة بعيدا عن العملية التعليمية.

الانتباه وصعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرائي

يذكر عبد المطلب أمين القريطى ،(٢٠٠٥ :٤٢٣) أن اضطراب الانتباه تعد من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم كلا من البأورة، أو الانتقائية والاستمرارية والتيقظ. وتتعلق البؤرة بحصر، وتركيز الانتباه على المثير، وما عداه من المثيرات غير مرتبطة يحتل مركزا هامشيا وهو الانتباه الانتقائى. الذى يعد أساسا لكفاءة الإدراك أما التيقظ والاستمرارية أو دوام الانتباه فتتعلق بمواصلة الانتباه للمثير لفترة كافية، وذلك للإلمام بمختلف عناصره، واكتساب المعلومات اللازمة عنه، وتمييزها واختزانها وهو مايسمى بالانتباه الممتد أو المتواصل.

ويذكر (سامى محمد ملحم،٢٠٠٢ :٢١٢) أن هناك علاقة هامة بين اضطراب الانتباه وصعوبات التعلم،وقد تمايزت البحوث والدراسات التى أجريت بهدف توضيح دور اضطرابات الانتباه فى صعوبات التعلم فى محورين رئيسيين تناولا نمطى مهام الانتباه الإرادى أوالانتقائى Selective Attention ومهام الانتباه طويل المدى Sustained attention وفيما يلى عرض المحورين:

المحور الأول الانتباه الانتقائى أو الإرادى: الأطفال العاديون يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية إذا ما قورنت بأقرانهم ذوى صعوبات التعلم.

المحور الثانى الانتباه طويل المدى: نعنى بالانتباه طويل المدى، أو الممتد لفترة أن يستمر، أو يظل الانتباه للشيء، أو الظاهرة موضوع الانتباه لفترة. و أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور فى أداء مهام الانتباه طويل المدى، بينما أظهر الأطفال من ذوى اضطراب النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء على مهام قياس الانتباه طويل المدى، و كانت استجابتهم للمثيرات المصاحبة التى تقطع أمد الانتباه، أو استمرارية أكبر.

من العرض السابق نصل إلى نتيجة مؤداها أنه ليس كل صاحب تعلم لديه قصور انتباه انتقائى، أو قصور فى الانتباه المستمر، وإنما كثير ممن يعانى من نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب يعانى من صعوبات الفهم.

وجدت الرابطة الأمريكية لعلم النفس (American Psychological 2007)أن الأطفال الذين التحقوا بروضة الأطفال هم على الأرجح من يتفاعل جيدا مع مهارات القراءة والكتابة فى المدرسة حتى لو كانت لديهم مشكلات اجتماعية أو عاطفية ، فالروضة أفضل منبأ على الانتباه المتواصل للمهارات القرائية التى تضمنت معرفة المفردات وفهم الرسائل الصوتية وإتقان مفاهيم الرياضيات وفهم مدلول الأعداد و منبأ جيد على القدرة على السيطرة على سلوك النشاط الزائد والتركيز على المهمة، وتوجيه الانتباه لدافع التعلم.

يذكر (فتحى مصطفى الزيات،١٩٩٨ : ٤٢٠:٤٢٢) أن عملية القراءة معقدة، حيث يتداخل فيها التمييز السمعى، والتمييز البصرى، والإغلاق السمعى و الإغلاق البصرى، وربط أشكال الحروف (إدراك بصرى) بمنطوقها (إدراك سمعى) ويرى البعض أن القراءة تمثل دائرة من الاستثارة والاستجابة ،فيها كل لحظة إدراكية أثرها التتابعى من التمييز والإدراك للمعنى، وأن الدراسات و البحوث أشارت إلى أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة فى المهارات (الفونولوجية (phonological)الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف و إدراكها كرموز.

وأكثر تحديدا فذوى صعوبات التعلم القرائية لديهم صعوبات فى تركيز الانتباه على أصوات الحروف التى ينطقها الأفراد، حيث يميل الأطفال إلى توجيه انتباههم على معانى الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز و المعنى.

وترى الباحثة من خلال ما سبق عرضة عن الانتباه، و صعوبات الفهم القرائى أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب (ADHD)هم أكثر عرضة لصعوبات الفهم، وهى أكثر سماتهم شيوعا؛ لتركيزهم على

الرموز مما يغفلون معه إدراك المعنى. ويختلف معهم الأطفال ذوى عجز الانتباه ،فقد تكون الإصابة بعجز الانتباه، ليست السبب الوحيد فى صعوبات القراءة. وجدير بالذكر أن علماء الأعصاب أشاروا إلى أن اضطرابات الانتباه لاتسبب صعوبات قرائية، ولكن ذوى صعوبات التعلم قد يتعرضون لتشتت الانتباه؛ لعدم قدرتهم على متابعة المثيرات المعروضة، وفهم ما يقرأ، أو يسمع. فعجز الانتباه قد يكون نتيجة لصعوبة التعلم وليس السبب. ويرجع ذلك إلى أن مراكز الانتباه فى المخ بعيدة عن منطقة القراءة.

ب- السرعة الإدراكية Perceptual Speed

إن ما نستقبله عن طريق الحواس ليس له معنى ما لم ندركه،فقد يضيع هباء إذا كان الإدراك به خلل (سمعى - بصرى - لمسى - حسى حركى)، كما لا تخلو عملية الإدراك من إضافة المعنى الوجدانى، والحسى للمثير لربطة ببنية الفرد المعرفية، و خبراته السابقة عن هذا المثير.

المفهوم و التعريف

يرى محمد عبد العليم (٢٠٠٥). أن مصطلح (Speed Perception) هو مصطلح قصد به تحديد التفاوت بين الناس فى سرعة الإدراك والتفاعل والاستجابات الحسية، وهو قريب من مصطلح (Reaction time) والذى يعنى الزمن الذى تتطلبه الاستجابة، وهو يتفاوت من إنسان لآخر، وهناك بعض المهن التى تتطلب قدرة فائقة للزمن الذى تتطلبه الاستجابة (Reaction time) مثل الطيارين.

وقد وجد أنه عن طريق بعض التمارين الذهنية يمكن تحسين هذا التفاعل، و هذا ينطبق أيضا على سرعة الإدراك (Speed Perception) والذى ذكر أنه يمكن أن يحسن القدرة الإدراكية لبعض الناس ،وذلك بجعلهم فى بوتقة وجدانية ومعرفية واحساسية واحدة، وذلك من أجل الوصول إلى مهمة ما.

يذكر (عصام الجدوع،٢٠٠٢ : ٧٥) أنه يقصد بسرعة الإدراك إصدار الاستجابة المناسبة للمثير فى الوقت المناسب ،سواء كانت هذه المثيرات سمعية أو

بصرية ،فبعض الأطفال يحتاجون إلى وقت طويل للنظر وتسمية الشيء الذى يراه، أو تنفيذ الأوامر السمعية الموجهة له.

ويشير جيمس جيبسون (James J.Gibson1989)إلى أن السرعة الإدراكية تعنى معدل ما يبذل من فعل، أو نشاط عقلى معرفى فى وقت محدد للتعرف على منبه ما، وإدراكه وتسميته.

ويذكر (جابر عبد الحميد جابر،١٩٧٧ : ١٥٧) أنه يمكن قياس السرعة الإدراكية بواسطة عرض أحد الأشكال الهندسية على الشخص و يطلب منه أن يختار الشكل الذى يشبهه تماما من بين عدة أشكال ،وأنه فى ضوء القدرة على الإدراك يمكن التعرض للإغلاق الإدراكى (Perceptual Closure) و تعنى شعورا فجائيا بشيء، أو علاقة خفية، وتتطلب السرعة الإدراكية معرفة الشيء المدرك فقط، أما الإغلاق الإدراكى فإنه يتطلب تجميع شكل إدراكى عندما يعرض جزء منه.

ويرى روبليز (Robles-De-la-Torra 2006) أن الإدراك عملية ضرورية لإنجاز الأعمال، والعجز فى الإدراك قد يؤدى إلى عجز عميق فى الأعمال ذات صلة به.

ويذكر (مصطفى محمد الفار،٢٠٠٣ : ٩٣) أن سرعة الإدراك يقصد بها إصدار الاستجابة المناسبة للمثير فى أقصر وقت ممكن سواء أكان المثير سمعيا، أم بصريا، فالطفل الذى يعانى من هذه المشكلة يحتاج إلى وقت طويل لتسمية الأشكال التى يراها، أو تسمية الأصوات التى يسمعها، أو تنفيذ الأوامر السمعية المطلوبة.

وتعرف الباحثة السرعة الإدراكية على إنها الاستجابة الصحيحة فى زمن محدد على منبه ما سمعى أو بصرى، ويدل على ما يتمتع به الفرد من سلامة العمليات المعرفية، والعقلية، وقوة ملاحظة وذكاء.

الإدراك من العمليات العقلية المعرفية التى حظيت باهتمام الباحثين، وخاصة فى نماذج تكوين المعلومات، كما سبق الإشارة إلى هذه النظرية التى اعتبرت الفرد فى تعامله مع المعلومات، كالكمبيوتر، مدخلات، وعمليات، ونواتج ويتم توضيح ذلك فيما يلى:

الإدراك في نماذج تكوين المعلومات:

يذكـــر (أنور الشـــرقـــاوى،١٩٩٧ : ٧٧:٧٩) أن الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات Information processing يقصد به كل تلك العمليات المعرفية التى تتعلق بتحويل طاقة المثير التى تسقط على المستقبل الحسى بالنسبة لعملية الإدراك إلى شكل من أشكال الخبرة، أوما يشار إليه بالاستجابات إلى تلك الحالة من الاستثارة ويتضمن.

١- الذاكرة الإدراكية: هى العملية التى تنحصر فيما يدركه الشخص عن مثير معين لم يعد له تأثير واضح على الفرد، أو تلاشى تأثيره من على سطح المستقبل الحسى بعد أن يحدد الشخص خواص هذا المثير، ويحدث ذلك فى المواقف التجريبية التى تتناول عمليات الكشف والتعرف.

٢-الاستجابة الإدراكية: وهى تلك الاستجابة التى تتضمن مجموعة من المصطلحات كالانتباه والإدراك والتفكير دون تمييز بين هذه المصطلحات بالنسبة للاستجابة التى تصدر عن الفرد فى المواقف التى يتعرض لها، وما تشمله هذه المواقف من مثيرات مختلفة سواء فى النوع أو الشدة.

ومما سبق يتضح أن عملية الإدراك تبدأ بإدراك المثير الحسى الذى ترك تأثير معنوى على الفرد حتى بعد تلاشى أثره على الأعضاء الحسية، وهذا عمل الذاكرة الإدراكية طبقا لما سبق ذكره ويليها أو يتزامن معها الاستجابة الإدراكية، وعلى ذلك فعملية الإدراك مركبة تتضمن عمليات حسية ورمزية، ووجدانية قد تحدث متتالية، أو متزامنة وفيما يلى توضيح هذه العمليات:

العمليات الرئيسية للإدراك

يرى سامى محمد ملحم (٢٠٠٢ : ٢٢٢:٢٢٣) أن الإدراك الحسى عملية معقدة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هى :

أولا: العمليات الحسية: حيث يتضمن الإدراك الحسى تنبيه الخلايا المستقبلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجى، ولا تنتبه فى الإدراك الحسى حاسة واحدة فقط، وإنما تنتبه فى الغالب عدة حواس معا.

ثانيا: العمليات الرمزية: ونعنى بها الصور الذهنية، و المعانى التى يثيرها الإحساس فينا، فالتنبيه يترك أثرا فى الجهاز العصبى، ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا، أو رمزا للإحساس، أو الخبرة الأصيلة، فحين يتذكر الإنسان وجه صديق له فإنه يستحضر فى ذهنه صورة الصديق.

ثالثا: العمليات الوجدانية: ويتضمن كل إدراك حسى أيضا ناحية وجدانية، إننا لا نرى الشىء فقط، أو نتذكر الخبرات السابقة المرتبطة به، وإنما نشعر أيضا بحالة وجدانية معينة إزاءه، فقد نسر لرؤية صديق، أو لا تسر، وقد تفرح، أو تغضب، وقد تشعر برغبة فى التقرب إليه، أو الابتعاد عنه. كل ذلك يعتمد على الحالة الوجدانية، التى تثيرها فينا رؤية شىء ما، كما يعتمد على الخبرة السابقة بهذا الشىء.

قد اختلف الباحثين والفلاسفة فى تصورهم عن الإدراك، فمنهم من رأى أن الإدراك يحدث فى تسلسل خطوة تليها الأخرى وهذا هو التصور السلبى عن الإدراك، أما التصور الإيجابى فيرى أن الإدراك عملية ديناميكية بين الفرد وبيئته.

يذكر جيمس جيبسون (James J. Gibson 1989) أن هناك شرطان أساسيان فى نظريات الإدراك:

التصور السلبى Passive Perception (pp)

التصور الايجابى(P A) Active Perception

والتصـــور السلبى لرينيه ديكارت والذى يظن أن الإدراك له تسلسل الشكل (٢–٣) التالى يوضح هذا التسلسل

أحداث محيطة ← مدخلات حسية ← تجهيز الدماغ ← الناتج إعادة الفعل

Surrounding → Input senses → Processing brain → output re-action

شكل رقم (٢–٣)

يوضح التصور السلبى للإدراك لرينيه ديكارت

و معظم الفلاسفة وعلماء النفس والأعصاب يدعمون هذا التسلسل، أما التصور الإيجابى أو النشط فقد حاز ببحوث مستفيضة ويرون أن الإدراك عملية ديناميكية Dynamic بين البيئة والتفسير، أو الوصف فى المخ. والشكل رقم (٢-٤) يوضح التصور الايجابى فى نظرية الإدراك.

أحداث محيطة ⟷ الحواس ⟷ الوصف في الدماغ

Surrounding — Senses — Description (in brain)

شكل رقم (٢-٤)

يوضح التصور الايجابى فى نظرية الإدراك

والعديد من علماء النفس المعرفى يعتقدون أن الإنسان، وهو يتحرك نحو العالم المحيط به، فإنه يضع نموذجا للكيفية التى يعمل بها هذا العالم، ويستشعر الهدف.

ومما سبق الإشارة إليه عن الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات، والعمليات الرئيسية للإدراك، والتصور السلبى والإيجابى عن الإدراك ترى الباحثة أن للسرعة الإدراكية أهمية كبيرة أثناء فهم نص ما فالعمليات الحسية والرمزية، والوجدانية متسلسلة، أو متزامنة يجب أن تحدث بسرعة وبمرونة، وخاصة أثناء فك الشفرة، وفهم النص فإذا لم يستثير النص التلميذ بالصور الذهنية، والمعانى الوجدانية عن طريق ما يرى ويسمع فى أثناء القراءة، والمناقشة فلن يصل إلى الأفكار الرئيسية للنص، والمعانى الضمنية، وتكوين رأى خاص به، والتنبؤ بالأحداث، والاستنتاج، واستخلاص معنى جديد خاص به.

ويمكن توضيح أهمية الإدراك فى التعلم على النحو التالى :

الإدراك والتعلم

يذكرعصام الجدوع،(٢٠٠٢: ٧٠)أن الإدراك عملية نفسية تسهم فى الوصول إلى المعنى من خلال الحواس، و يرتبط الإدراك بالحاسة التى يستخدمها فى إدراك المثير.

ويرى كل من ونفـولك ونيكوليـتش (Woonfolk & Nicolich 332:1984)أن الإدراك هو ما يصلنا من معلومات تم استقبالها من الحواس.

ويرى (عبد المطلب أمين القريطى،٢٠٠٥ : ٤٢٥) أن مفهوم الإدراك يشير إلى تلك العملية التى تضفى عن طريقها معانى ودلالات على المثيرات، أو المعلومات التى ترد إلينا عبر الحواس المختلفة، وذلك من خلال استقبالها، وتفسيرها، وتنظيمها، وتصنيفها، ومعالجتها فى صور يمكن فهمها، واستخدامها فى كليات ذات معنى لزيادة وعينا بما يحيط بنا.

ويعد الإدراك بمثابة العملية المحورية فى اكتساب المعلومات، لذا فإن اضطراب الوظائف الإدراكية البصرية و السمعية خاصة تلعب دورا بالغ الأهمية فى حدوث صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الحساب.

ويذكر فلنجن وليدرمان (Flanagan&Lederman2002)أن الإدراك Perceptionهو عملية اكتساب، وتفسير، واختيار، وتنظيم المعلومات الحسية، وهو مهمة أكثر تعقيدا بكثير مما كان يتصور فى الخمسينيات والستينيات.

ويضيف (عصام الجدوع،٥٨:٢٠٠٢) أن الإدراك هو قدرة الفرد على تفسير ما تم الانتباه له.

ويذكر ولتر فريمان (Walter J. Freeman 1991) عند حديثه عن الإدراك الحسى The Physiology of Perceptionأن المخ يترجم الرسائل الحسية التى تبدو عند إدراكها مشتتة، ويتم تحويلها على الفور إلى تصورات واعية من خلال نشاط الملايين من الخلايا العصبية لضرورة الإدراك السريع.

فالمخ يتجاوز مجرد استخلاص المعالم الحسية، وتفسيرها منعزلة، بل يتم الجمع بين الرسائل الحسية مع ما مر به من خبرات ماضية مما ينبأ بتحديد اهتمام المرء مع إضافة معنى خاص به.

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤ : ١٦٦) أن الإدراك توليفة من الانتباه،

و الذاكرة، والتفكير يبدأ الإدراك بانتباه، فإذا لم تركز وتودع عن إرادة، وقصد المدخل الحسى فى الذاكرة فإن مخك لن يرمز ENCODE المعلومات و ستنسى، والتمييز بين الشكل والأرضية مهارة إدراكية أساسية للنجاح فى الأداء المدرسى. وقد يجد التلاميذ الذين لديهم مهارات ضعيفة فى التمييز بين الشكل والأرضية صعوبة، و مشكلات فى اختيار الحروف المفردة من سطر من الكلمات، ويختلط عليهم الأمر نتيجة التوجيهات الشفوية، أو يتشتت انتباههم بالحركة فى حجرة الدراسة. و تلعب خبرة الطفولة دورا مفتاحيا فى تنمية المهارات الإدراكية، وللاستثارة البيئية تسرع من نمو نسيج المخ و الوصلات بين الخلايا العصبية فى المخ، وعلى العكس من ذلك فإن الحرمان البيئى سوف يؤثر تأثيرا ضارا فى نمو نسيج المخ، وفى التجهيز العقلى للمعلومات اللاحق فى السنوات التالية.

ويشير ولتر فريمان (Walter J.freeman1991) أن الإدراك لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة خصائص الخلايا العصبية، وهناك تشابه لهذا النهج بالموسيقى، فى إدراك جمال قطعة موسيقية، حيث لا يسمع المرء إلى الآلات بالتتابع، فانه يسمعها منظومة واحدة، وفى توقيت معين يتوقع الاستجابة لأحد الآلات دون غيرها، ومرة أخرى يعود لسماع المقطوعة فى تناغم دون شذوذ.

ترى الباحثة بعد العرض السابق من تعريفات الإدراك، أن الإدراك توليفة من العمليات العقلية، والنفسية، والحسية التى تصل إلى الفرد عن طريق المنبهات الحسية مع معالجتها ذهنيا للوصول إلى معنى ما له دلاله بناء على بنية الفرد المعرفية وخبراته الوجدانية، والحسية التى تضمنتها المواقف السابقة مع المثير المشابه مع إضافة معنى جديد عليها، وهذه العمليات الحسية، والعقلية، والنفسية تحدث بسرعة قد تكون جزء من الثانية يتعرف المرء على وجه صديق، أو يألف رائحة معينة، أو تذوق طعام يستثير فيه ذكريات معينة، أو تعيده قطعة موسيقية لأحداث سابقة ويتعرف على ملمس مادة معينة قد خبر بها من قبل.

أنواع الصعوبات الإدراكية التى تؤثر فى التحصيل الأكاديمى و المعرفى للطالب:

يذكر وعبد الرحيم عدس، ١٩٩٨ : ٥٨: ٧٠)، وعصام الجدوع (٢٠٠٢ : ٧٠: ٧٥)، وسامى محمد ملحم (٢٠٠٢ : ٢٢٨: ٢٣٤)، وهشام محمد الخولى (٢٠٠٢ :٢٤٨: ٢٥٠) عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥ :٤٢٥: ٤٢٧)، أنواع الصعوبات الإدراكية التى تؤثر فى تحصيل الطالب الأكاديمى و المعرفى.

أولا: صعوبات الإدراك البصرى ويقصد بالإدراك البصرى بأنه عملية تأويل، و تفسير المثيرات البصرية ،وإعطاءه المعنى والدلالات، وتحويل المثير البصرى من صورته الخام إلى جشطالت الإدراك الذى يختلف فى معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه.

يذكر فليتشر(Fletcher 1993)، وسوفك وآخرون (Sovik et al 2000) أن دراسات كثيرة أجريت حول التحقق من تأثير حركة العين على معدل السرعة فى القراءة، ومستوى الفهم،والعلاقة بين القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية حيث قدمت نصائح للأطفال خاصة بحركة العين منها:

- محاولة توسيع مجال رؤية العين ،بمعنى التقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات فى الواقفة الواحدة.
- تثبيت معدل الالتقاط.
- تقليل عدد مرات الارتداد إلى الخلف

ولن يستطع التلميذ الاستفادة من هذه النصائح ما لم يتمتع بإدراك بصرى جيد يخلو من أى اضطرابات، قد تسبب له صعوبات.

-صعوبة التمييز البصرى يذكر ادوارد دى بونو (Edward de Bono2007)أنه لا يمكن فهم الإدراك، والتميز البصرى دون الأخذ فى الاعتبار الجوانب السلوكية الإدراكية فى هذه العمليات، وصعوبة التمييز البصرى تشير إلى

عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر أيضا على تميز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل، والمسافة وإدراك العمق، وغير ذلك من الظواهر، والأحداث والأشياء التى تشكل للطفل صعوبة فى التعلم خاصة ما يرتبط منها فى معرفة، واستخدام الحروف، والكلمات والأعداد فى القراءة، والكتابة، والحساب، والدراسات التى أجريت على الإدراك البصرى للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة، أو أكثر من الصعوبات التالية:

(أ) صعوبات التميز البصرى للأشكال والحروف و الكلمات والمقاطع والأعداد

ونعنى بها القدرة على التميز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه، و الاختلاف بينهما، من حيث اللون، والشكل، والحجم ،والنمط، والوضع، والوضوح، والعمق، والكثافة، وترتبط هذه القدرة بسرعة إدراك التفاصيل الدقيقة، و تقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة.

(ب) صعوبات التميز بين الشكل و الأرضية ،أو الشكل والخلفية FIGURE -GROUND DIS CRIMINATION

وتشير إلى القدرة على فصل، أو تميز الشيء، أو الشكل عن الأرضية، أو الخلفية المحيطة به، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال، أو الشكل مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، وترتبط هذه الصعوبات عادة بالانتقائية فى الانتباه و سرعة الإدراك.

(ج) صعوبات فى الإدراك البصرى VISUAL CLOSURE

نعنى به القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حين يفقد جزء، أو أكثر من هذا الكل.

وتوضح الدراسات التى أجريت فى هذا المجال إلى عدم قدرة الأطفال الذين

يعانون من صعوبات التعلم على الإغلاق الجشطالتى، حيث يصعب عليهم بلورة، أوتركيز الانتباه على الشكل فيبدو إليهم الشكل نهائيا أو ذاتيا غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التى يرتكز عليها.

(د) صعوبات فى إدراك العلاقات المكانية SPATIAL RELATION

ويشير إلى الصعوبات المرتبطة بإدراك وضع الأشياء، أو المدركات فى الفراغ. حيث يتعين على الطفل التعرف على إمكانية تسكين شىء ما، أو رمز، أو شكل (حروف، أعداد، كلمات، صور، أشكال) فى علاقة مكانية لهذا الشىء مع الأشياء الأخرى المحيطة.

(هـ) صعوبات التعرف على الأشياء والحروف OBJECT AND LETTER RECOGNITION

ونعنى بهذه الصعوبة ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها، أو تخيلها.تشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف الهجائية، والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسية، و الأشياء. حيث أن التعرف عليهم يمكن أن ينبئ بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائى لطفل .

(و) صعوبات فى إدراك معكوس الشكل والرمزVISUAL PERCEPTION REVERSALS

أوضحت الدراسات أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفشلون فى التميز بين الأشكال، أو الرموز ومعكوسها، وترتيب حروفها مثل (٦/٢) و (٧/٨) و(علم/علم) و(حلم/حمل) .. وهكذا ويفشل هؤلاء الأطفال فى عمل التحسينات، أوالتعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية التى تم تعلمها، أو اكتسابها مبكرا.

ثانيا:الاضطراب في الإدراك السمعي

ويذكر كل من (محمد على كامل محمد،٢٠٠٦: ٥٥: ٥٤) و(قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٩٥ : ١٩٦)أن الاضطراب فى الإدراك السمعى يظهر فى صورة ما يلى :

- تحديد مصدر الصوت
- الوعى بمركز الصوت و اتجاهه

أ-التمييز السمعى وهوالقدرة على تميز الصوت، وارتفاعه، أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية ،وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الفونيميات وبين الكلمات المتشابهة، و المختلفة، واختيار المثير السمعى المناسب من المثير السمعى غير المناسب، ويشار إليه أحيانا على أنه تمييز الصورة - الخلفية السمعية.

ب-المزج السمعى وهو القدرة على تجميع أصوات مع بعضها لتشكيل كلمة معينة.

ويضيف (فتحى الزيات، ١٩٩٨ :٣٣٧:٣٣٨)

ج-التعاقب أو التسلسل السمعى Auditory sequencing وهو القدرة على تذكر ترتيب الأحداث، أو تعاقب، أو تسلسل الفقرات المتتابعة مثل الحروف الأبجدية، والأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم، و ترتيب ما يسمعون. كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى تتبع المثيرات السمعية، والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات فى تعلم القراءة، والكتابة، والتهجى بالإضافة إلى صعوبة فى اكتساب المهارات الحركية.

د-الذاكرة السمعية Auditory memoryالذاكرة السمعية هى القدرة على تخزين، واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات، أو معلومات. وتقاس الذاكرة السمعية من خلال ما يطلب من الطفل القيام به من أنشطة متتابعة، أو فى نفس الوقت، أو تكليفه بمجموعة من التعليمات المتتالية، وكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفقدون المتابعة الشفهية للحوار، أو المحادثة فى اللغة المنطوقة كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائى، وإتباع التعليمات الشفهية.

الإدراك وصعوبات الفهم القرائي

قد يستطيع كل تلميذ فى الفصل الدراسى العادى أن يرى المعروض من نماذج بصرية مطبوعة، أو غير مطبوعة، ومع ذلك فقد لا يستطيع كل تلميذ التعامل مع هذه النماذج بالقراءة، أوالفهم، وكذلك الحال بالنسبة للسمع فقد يسمع الطفل جيدا، ولكنه يسأل عما قاله المعلم منذ لحظات مما يعنى أن بعض الأطفال يعانون من خلل فى الإدراك مع اختلاف نوع الخلل.

ترى تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣ : ٧٣) أن حواس الإنسان هى نوافذ على العالم الخارجى المحيط به، لكنه لو اقتصر على هذه الحواس فلن يكون حظه من هذا العالم إلا مجموعة من الإحساسات الغافلة المتداخلة التى تتمثل فى الإحساسات البصرية، والسمعية، والجلدية، والشمية، ونحوها. كما لن يكون فى مقدوره أن يكيف نفسه للبيئة التى يعيش فيها. فمثلا ما معنى الكتاب بالنسبة للتلميذ لو أنه نظر إليه بصفحاته، وصورة، وأشكاله دون أن يدرك فائدة مضمونه. وهكذا يستحيل على الإنسان أن يحس الأشياء إحساسا خالصا ؛لأنه سرعان ما يضيف إليها معان من عنده ،تجعل لكل شيء يحس به معنى خالصا فى ذهنه.

يذكر سامى محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢٢٧) أن الدراسات التى أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى حدوث تداخل، أو تشويش Interferesلدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات، أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة،أو الوسائط مع المعلومات، أو المثيرات التى يستقبلونها خلال وسيط آخر. مما يعكس ذلك انخفاضا ملموسا فى قدراتهم على تحمل هذا التداخل، أو التشويش، وبالتالى فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات، أو المثيرات عبر وسائط، أو نظم إدراكية مختلفة فى نفس الوقت.كما يصعب عليهم أحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم،فيصبح النظام الإدراكى لديهم مثقلا.

يذكر محمد السيد جمعة (٢٠٠٥: ٣١: ٣٢) أن صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص الهامة التى يختص بها الأطفال أصحاب صعوبات التعلم، وقد يعانى

البعض من صعوبات فى الإدراك البصرى، والذى يتضمن صعوبات فى تنظيم، وتفسير المثيرات البصرية، ومنهم من يعانى من. مشاكل، أو صعوبات فى الإدراك الحركى، أو التناسق العام، وتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة، أوفى التآزر البصرى مع النظام الحركى، وقد يعانى الطفل من أكثر من مشكلة فى وقت واحد.

ويشير ولترفريمان (Walter J.Freeman 1991) أن ذوى صعوبات القراءة يفتقرون إلى الإدراك، والوعى بالتراكيب اللغوية بحيث يكونون غير قادرين على التمييز بين التجميع، أو الفصل، أو الوقوف على الحرف وفق المعنى ،ويؤدى فقدان الوعى النطقى إلى تضاؤل الحصيلة اللغوية، وفقدان الفهم القرائى ،الذى يمر بمراحل التعلم الإدراكى (أو التمييز الإدراكى) وترتبط بالوسائط الحسية.

ويضيف فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٢٠) إلى أن القراءة عملية معقدة حيث يتداخل فيها التمييز السمعى، والتمييز البصرى والإغلاق البصرى، ربط أشكال الحروف (إدراك بصرى) بمنطوقها (إدراك سمعى)، فالقراءة تمثل دائرة مغلقة، أو مستمرة من الاستثارة، والاستجابة، فيها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعى من التمييز والإدراك للمعنى. وترتبط القراءة بالخصائص الإدراكية الهامة التالية:

- التعميم والتعلم والتمييز والتكامل الإدراكى .
- تمييز الكلمات إغلاق سمعى.
- القدرة على المزج أو الدمج.

كما ترى تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣: ٧١) أن الإدراك يحتل موقعا مركزيا، أو محوريا بين صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة، واضطراب العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه، ويعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هى:

(١) الفشل المدرسى، وانخفاض، أو ضعف التحصيل الأكاديمى.

(٢) الصعوبات المهارية والحركية، أو صعوبات التآزر، أو الأداء الحركى .

(٣) الفشل فى تكامل النظم الإدراكية الحركية.

وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى ما يلى:

(١) صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلى المعرفى.

(٢) صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركى المهارى.

(٣) صعوبات ينعكس أثرها على الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة.

ويرى قحطان أحمد الظاهر(٢٠٠٤:١٩٥) أن الذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سيتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم و الاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجابتهم، فقد تتأخر، أو تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو قد تؤدى إلى خلط بين الكلمات وخاصة المتشابهة فى الصوت مثل(حسان، وحسام) و(سهم وسهل)، كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزءها؛ لأنه فى الغالب يجد صعوبة فى الإغلاق السمعى، كما يجد صعوبة فى الذاكرة السمعية قصيرة المدى، وبعيدة المدى، كما يتعرض الطفل إلى نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (١٨٥:٢٠٠٣) أنه يبدو منطقيا أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الإدراك البصرى، والقدرة على القراءة وفهم اللغة، لن الإدراك فى اللغة ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية، سواء كانت بصرية، أو سمعية، وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسيا، وإضفاء دلالة مبدئية عليها تمهيدا لكى تمارس العمليات العقلية العليا عملها. وفى إطار علاقة اللغة بالإدراك فإنه يوجد ارتباط بينهما،إذ يوجد نظامان أساسيان فى هذا السياق:

النظم السمعية /اللفظية Auditory - Verbal language systems

النظم البصرية /اللفظية للغة Visual - verbal language systems

ويسمى النظام الأول بالنظام الرئيسى، أو الأول للغة، بينما يسمى النظام الثانى بالنظام الثانوى للغة.

متطلبات إدراك المقروء

يذكر إبراهيم بن دنيان (٢٠٠١: ١٧٣: ١٧٤) أن إدراك المقروء عملية معقدة وليست مهارة محددة، ففهم المقروء يتأثر بما يسبق القراءة، وما يجرى أثناء القراءة، وما يتلوها من استعداد فكرى، وعمليات معرفية و فوق معرفية؛ لذلك يجب أن يتوفر بعض العناصر لإدراك المادة المقروءة وهى:

١- يعتمد فهم المقروء على ما يأتى به القارئ إلى المادة المقروءة الفهم يعتمد على خبرة القارئ ومعرفته باللغة والتركيب النحوى للجمل، فالقارئ الذى لا يعرف ما وراء بعض المفردات، أو العبارات الواردة فى النص قد يفقد الكثير من المعنى، بل قد لا يعرف المقصود من النص إطلاقا. وكذلك التعقيد اللغوى الذى تساق به المفاهيم، والمعانى ،فكلما كان غريبا على القارئ كلما قل فهمه للمكتوب.

٢- فهم المقروء عملية لغوية إن فهم المقروء عبارة عن عملية يقوم بها القارئ للحصول على المعنى من خلال اللغة ،ففى الغالب أن القارئ لا يستطيع إكمال الفكرة، أو التفكير ما لم يصل إلى نهاية الجملة، أو العبارة أو المقطع فلو حذف الخبر من الجملة الخبرية لما استطاع القارئ معرفة المقصود رغم قراءتها وفهمه للكلمات الواردة فى الجملة. كما أن الأمر قد يصل إلى عدم نطق بعض الكلمات حتى تتم الجملة؛ لأن نطقها يتغير بتغير المعنى.

٣- فهم المقروء عملية تفكير فالقارئ يضع توقعات لما سيحدث فى القصة، ثم يقرأ لتحديد مدى صواب تلك التوقعات، فهو يقرأ ليحل مشكلة قد وضعها أمام نفسه. بتوظيف مفاهيم معينة، وتنمية واختبار فرضيات، ثم تعديل تلك المفاهيم.

٤-يتطلب إدراك المقروء تفاعلا حيويا مع المعلومات المكتوبة يجب أن يكون القارئ مشاركا حيويا متفاعلا مع المادة المكتوبة فهو يشارك الكاتب فيما كتبه، ويمزجه بما لديه من خلفية معرفية حول الموضوع.

المهارات السابقة قد تتحقق لدى كثير من التلاميذ إلا أن تحقق لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير محتمل إلا بتدريبهم من خلال الآتى :

استراتيجيات إدراك المقروء:

يذكر جرهام جونسون (Graham Johnson 1989)، أن الإدراك للمقروء يتأثر بما يأتى به القارئ إلى المادة المقروءة من خبرات ومعلومات، ويتأثر كذلك بسلوك القارئ أثناء القراءة،كوعيه بمدى فهمه، و مراقبته للعمليات الفكرية التى يوظفها فى الفهم،، وبما يفعله بعد القراءة كتقييم مدى ما خرج به من القراءة، أصبح من المهم الاهتمام بهذه النواحى الثلاث للقراءة، وعليه يمكن تقسيم الإستراتيجيات إلى:

قبل القراءة العمل على تنشيط الخلفية السابقة لدى التلاميذ فيما يتعلق بالموضوع الذى سيقرؤن عنه. وإن لم يكن لدى التلميذ خلفية حول الموضوع فيمكن بناء خلفية لديه بعرض بعض الصور والأفلام والحديث عنها، أو بقراءة بعض القصص أو المقالات حول نفس الموضوع ومناقشتها مع التلميذ،وبتشجيع التلميذ أن يتنبأ بما يمكن أن يدور حوله الموضوع .

أثناء القراءة يعمل المعلم على تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء القراءة، ومراقبة مدى الفهم أثناء القراءة، والتصرف بما يلاءم فى حالة ملاحظة أن الفهم لا يسير على الشكل المتوقع.

بعد القراءة بعد الانتهاء من القراءة يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على مناقشة الموضوع، ومعرفة مدى الفهم وصحة المعلومات الواردة، وما إذا كانت واقعية أو خيالا من تفكير الكاتب، كما يشجعهم على طرح الأسئلة التى يمكن الرجوع إلى قراءات أخرى للإجابة عليها، ومن المفيد تعويد التلاميذ على تلخيص ما قرءوه فى أفكار منظمة وشاملة.

ترى الباحثة أن الفهم السماعى يعتمد على عمليات عقلية معرفية ذات مستوى أعلى فى التعامل معه؛ لأنه يعتمد على النظام الرئيسى للغة، وهو النظام السمعى اللفظى، ويليه الفهم القرائى الذى يعتمد على النظام البصرى اللفظى، وهو النظام الثانوى للغة .ولذلك فالفهم عامة يحتاج كل من سرعة فى إدراك المعلومات،وقدرة على الإنصات الجيد، و السرعة فى فهم المعانى الصريحة والضمنية، وما يتبعه من مهارات ما بعد المعرفة، والتى يوصف عندها التلميذ بأن لديه فهم جيد وتحصيل مرتفع.

ج–الذاكرة العاملة Working memory

مدخل

لا تعلم بدون ذاكرة، فالتعلم ذاكرة، وذاكرة نشطة قادرة على استيعاب المعلومات الواردة حديثا، واستدعاء ما تم تخزينه فيما سبق فى نفس الموضوع، أو الاستفادة من موضوعات مشابهه له، للتعامل مع الموقف الجديد، وإحداث ألفه مع هذا الموضوع الجديد ؛لأن كل مألوف مفهوم، وما عداه فهو مستغرب ومستبعد. وقد يعتمد ذلك على الإستراتيجية التى استخدمها التلميذ فى اكتساب المعلومات السابقة، وسهولة الحصول عليها مرة أخرى، فالتنظيم أثناء اكتساب المعرفة ييسر تذكر المعلومات مرة أخرى؛ لأنه من الثابت أن المخ البشرى يحتفظ بكل ما يرد إليه من معلومات قد تم انتقاؤها، الفرق فى الإستراتيجية التى تم بها الاحتفاظ مع استبعاد الحالات المرضية. والذاكرة العاملة تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى، والأكثر تعقيدا كالفهم القرائى.

يذكر جمال محمد على (٢٠٠٧) أن بحوث الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة الأمد تحتل مركزا متميزا فى الدراسات المعاصرة، إذ أنهما يعدان بمثابة المنظومة المعرفية المسئولة عن وظيفتى التجهيز، و التخزين المؤقت للمعلومات، وبصفة خاصة الأطفال.

المفهوم والتعريف

يذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥: ١٢٦: ١٢٧) أن الذاكرة تعتبر بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من معلومات، ومواقف، وخبرات، وأحداث مختلفة، ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائه جزئيا (التعرف Recognition)، أوكليا (الاستدعاء Recall) وقت الحاجة إليه، سواء تم ذلك بصورة متسلسلة، أو بصورة حرة. كما أن المعلومات المختلفة التى يخبرها الفرد يتم تخزينها فى الذاكرة على هيئة صور تعرف كل منها باسم الحاسة التى اكتسابها بواسطتها، وبذلك نجد أمامنا صورا (بصرية، سمعية، لفظية، حركية، لمسى... وهكذا. وعند تذكر مثل هذه المعلومات، أو الصور، واستدعاءها فإن ذلك إنما يتم بنفس الطريقة التى تم اكتسابها بها أى يتم استدعاؤها على أنها صورة بصرية، أو سمعية. وهكذا.

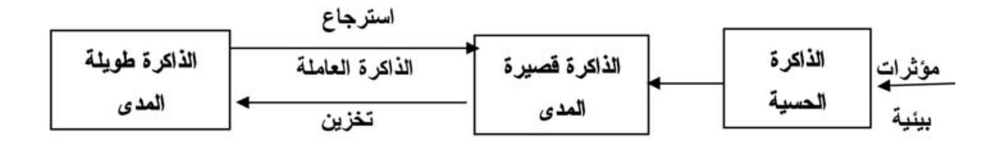
ويضيف محمد ناهض القويز(٢٠٠٥)أن للذاكرة تسلسل تمر به قبل أن تخزن كتجربة واضحة، أوله الذاكرة الحسية Sensory memory؛ ولأننا نرى ونسمع ونلمس أشياء كثيرة فإن الذاكرة الحسية تعمل كبرزخ دون الذاكرة، وعندما نتخطى ذلك العرض السريع إلى نوع من الاهتمام ببعض تفاصيل المتذكر (سمعيا أو بصريا أو غيرهما فإنه ينتقل من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة وهنا تختزن الأشياء (سبعة أشياء كحد أقصى) موضع الاهتمام لبرهة لا تتجاوز ٢٠-٣٠ ثانية تتلاشى بعدها أو تنتقل إلى الذاكرة القصية Remote memoryوالانتقال إلى الذاكرة القصية عملية نشطة تتم عبر عملية الترميز encodingمركبة تشتمل على الخصائص الفيزيائية للمتذكر وعلى السماع، وثم المعنى وعلى الشخص نفسه وتخزن بعدها المعلومة لمدة طويلة.

يذكر هيبرلنت (Haberlandt 1994: 221-228) أن مصطلح الذاكرة العاملة استخدم لأول مرة فى حل المشكلات، وتحتوى على التخطيط المستخدم، أو اللازم فى حل المشكلات، فالشخص الذى يقوم بحل المشكلة يجب أن يتعرف على تركيب المشكلة (بداية – وسط –ونهاية)، ومن ثم فهى محور المعرفة، ووظائفها تتضمن تخزين، وتجهيز للمعلومات. وهى أيضا مجهز كفء يعمل بطريقة سريعة ليجمع أكبر

قدر ممكن من المعلومات الضرورية من خلال المهارات المعرفية، كما أنها تمثل الجزء النشط من المعرفة، ومن أهم خصائصها أن العمليات العقلية يمكن أن تمتد عبر الزمن من خلالها.

يذكر فوستر (Fuster J.M. 1997) أن ما نسميه الآن بمصطلح الذاكرة العاملة استخدم لأول مرة فى الستينيات فى سياق النظريات التى ترجح العقل على الكمبيوتر، وكان يشار إليها بالذاكرة قصيرة المدى، وأحيانا الذاكرة الفورية، أو الذاكرة الفعالة. للتعبير عن تذكر المعلومات على مدى فترة زمنية قصيرة، واليوم يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة ليشمل مفهوم الذاكرة قصيرة المدى، ولتعبر أيضا عن التجهيز النشط للمعلومات، وليس فقط تخزينها.

يذكر وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦: ٧٧) أن الذاكرة العاملة working memory بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى ويمكن الاحتفاظ فيه بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها بعد أكثر من ثانيتين والشكل رقم (٢-٥) يوضح موقع الذاكرة العاملة بين مخازن الذاكرة الثلاثة



الشكل رقم (٢-٥)

يوضح موقع الذاكرة العاملة بين مخازن الذاكرة الثلاثة

وتعرف الباحثة الذاكرة العاملة بأنها العملية المعرفية النشطة التى تعمل خلال تشفير النص، وتعتمد على قدرة الفرد على الانتباه ،وسلامة العمليات الإدراكية(السمعية والبصرية)، ولها دور فعال فى تنشيط ذخيرة المفردات التى يمتلكها الفرد بالتخزين، والاسترجاع والمعالجة لإضافة معنى ذا دلالة للقارئ.

ويشير الباحثون هيل (Hill 2004)، وكانوى (Cownway 2007)، وليفى وفيرو

وفيجلز (Levy & Farrow 2001)وكونتستين وونج (Constantinidis & Wang 2004) وأبوت (Vogels & Abbott 2005)إلى أن الذاكرة العاملة فى النظرية المعرفية إلى الهياكل، والعمليات المستخدمة للتخزين، والمعالجة المؤقتة، ويتفق معظم الباحثين على وجودها فى اللحاء الأمامى للمخ.

وحظت الذاكرة العاملة باهتمام الباحثين ،وشمل الاهتمام دراسة مختلف جوانب عمل الذاكر العاملة:

١-سعة الذاكرة العاملة وتفسير الذكاء والقدرات المعرفية الأخرى .

٢-تحسين الذكاء الصناعى.

٣-تحسين أساليب التدريس.

٤-فهم حالات التوحد، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة .ADHD

ترى أفنان دروزة (٢٠٠٤: ٦٠) أن الذاكرة هى العامل المؤثر فى تعلمنا وهى المعبر عن ذكائنا ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ١٩٦) إلى أن الذاكرة العاملة هى نظام تحمل خلاله المعلومات حيث تعالج وتجهز وتحول،بينما تتكون الذاكرة طويلة المدى من وحدات معرفية مستقرة وذات ترابطات عالية تشمل المعلومات المتعلقة بالمعانى والأحداث.

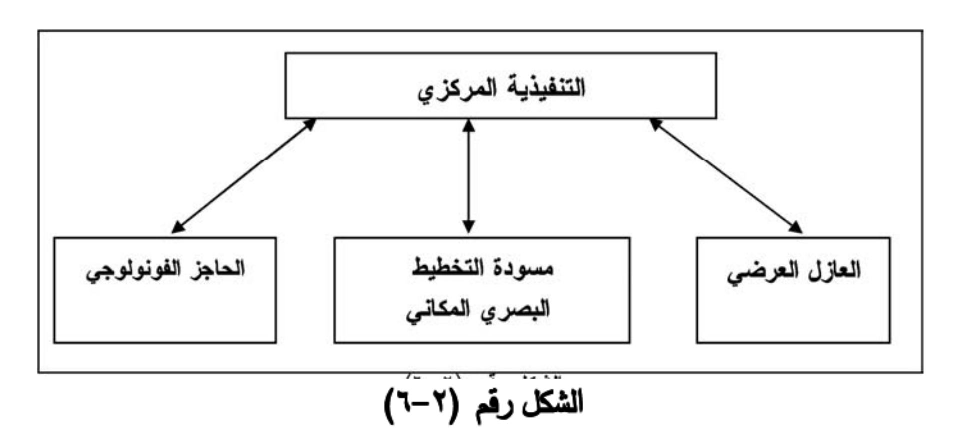
نظريات الذاكرة العاملة :

هناك العديد من النماذج المقترحة بشأن كيفية عمل الذاكرة العاملة سواء تشريحيا أومعرفيا. وهناك ثلاثة نظريات لاقت قبولا واسع النطاق وفيما يلى توضيح هذه النظريات:

١-نظرية بادلى وهيتش (Baddeley & Hitch 1994)

يشير بادلى وهيتش (Baddeley & Hitch 1994) إلى أن نظرية الذاكرة العاملة تقوم على افتراض وجود ثلاث مكونات رئيسية هى عملية التحكم المركزى Control processوذلك من خلال المنفذ المركزى أو الإجرائى central executiveبالإضافة إلى

نظامين فرعيين على درجة عالية من النوعية، و التخصص Highly specialized subsystemsهما حاجز الحفظ اللفظى A phonological particularity loop والتجهيز البصرى المكانى Visual -spatial skated ، والشكل رقم(٢-٦)يوضح نموذج بادلى وهتش (The Baddeley & Hitch model Badde 1974)



الشكل رقم (٢-٦)

يوضح نموذج بادلى وهيتش

وهذا النموذج لاقى قبولا كبيرا عن الذاكرة العاملة، فالذاكرة العاملة تختلف عن الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، كما إنها تؤثر على القدرة اللغوية، والقرائية عند الأطفال، وهى تسمح لجزئيات عديدة أن تأخذ مكانها فى المخ وفى آن واحد ولذلك فهى مكونة من ثلاثة عناصر رئيسية وهى :-

١- التنفيذية المركزية (central executive) وهو عبارة عن عنصر حر له قدرات محدودة يقوم بنقل المعلومات وتحويلها أى تنسيقها، وضبط تزامنها من مختلف المصادر الخارجية والداخلية الممكنة .

٢- الحاجز الفونولوجى (phonological loop) ، وبه مخزن المعلومات الصوتية، والحفظ البصرى، وتشفر به المعلومات اللفظية لمدة ثانتين قبل أن يتلاشى .

٣- مسودة تخطيط التجهيز البصرى المكانى (the vision-spatial sketch pad) وهو الجزء الخاص بالتشفير البصرى المكانى، وأهم عنصر فى نظام الذاكرة العاملة، وله قدرات محدودة ويتعامل مع المهام المعرفية المتعددة.

وقد امتدت النظرية لتشمل عنصر رابع (Baddeley 2000) وهو العازل العرضى (the episodic buffer)والذى يتعلق بعلم أصوات الكلام والمعلومات البصرية والبصرية المكانية، وربما المعلومات التى لا تغطيها النظم الأخرى.

وفى إطار فهم اللغة تتكون الذاكرة العاملة من مكونين أساسيين هما:-

أ- أنظمة تخزين خاصة تتضمن ما يسمى بالعروة المفصلية وهى تعمل أيضا كمصد سماعى وفقا لقاعدة معينة ولفترة محدودة.

ب- المنفذ المركزى ومن خلاله تتم العمليات التجهيز للوصول إلى الاستجابة، ويطلق عليها المساحة المتبقية من عدم المعرفة لدى الفرد.

٢-نظرية كون The Theory of Cowan

كون (CowanN. 2005) (CowanN. 1995) وأوبرور (OberauerK. 2002) حيث ترجح هذه النظرية أن الذاكرة العاملة جزء لا يتجزأ من الذاكرة طويلة المدى ،وهذه النظرية تعبر عن مستويان:

الأول: يتكون من الذاكرة طويلة الأجل ،والتى بها العديد من التمثيلات النشطة.

الثانى:ويدعا (focus of attention) ويعنى بؤرة الانتباه، وهى تتعلق بسعة الذاكرة، وقدرتها على حمل أربعة تمثيلات فى نفس الوقت.

وقد أضاف أبرور(OberauerK. 2002)عنصر ثالث وهو يخدم بؤرة الانتباه، فعندما تكون البؤرة بها أربعة عناصر فيمكن للفرد أن يقوم بعملية حسابية لكل رقم على حدا مع احتفاظه بباقى الأرقام ،أى عمل معالجة لكل رقم على حدا، أى العمل بشكل موازى تجهيز ومعالجة لكل رقم مع الاحتفاظ بباقى الأرقام.

٣-نظرية اريكسون وكانتش The Theory of Ericsson & Kitnsch

من المعروف أن سعة الذاكرة العاملة سبعة أرقام ،وقد أظهرت عمليات التوسيع لمدى الذاكرة أنه عن طريق التدريب المكثف على إستراتيجية التشفيرencoding strategyقد يصل مداها إلى أكثر من (٨٠) رقم كوحدة واحدة(as a single unit)(as)

أوشريحة (a chunk)فى قائمة مجمعة (عادة فى مجموعات من ثلاثة إلى خمسة)usually in groups of three to five and these groups are encoded as a single unitويمكن تشبيه هذه العملية بالشكل الهرمى بتجميع الوحدات الصغيرة فى وحدة أو شريحة (chunk)وهى أعلى مستوى فى الشكل الهرمى للاحتفاظ فى الذاكرة العاملة retained in working memoryلاسترجاعها.ويتم الاسترجاع من الذاكرة بمثابة إشارات تشير إلى أنها تحتوى على أرقام، أوكلمات إذا كان الأمر يتعلق بالقراءة.

فإذا كان المدى يتعلق بسبع قطع seven chunk فقط، فإن الذاكرة ستصبح ممتلئة بعدد قليل من الجمل، ونحن بحاجة إلى مهارات الذاكرة فى معظم المهام اليومية لفهم العلاقات المعقدة فى ما ننجز، أو ما نختزنه فى الذاكرة طويلة المدى. سواء فى رواية أو نص علمى ،لذلك فنحن بحاجة إلى عدد ليس بقليل من المفاهيم فى الذاكرة العاملة التى تعمل مع بعضها البعض، ويتم استرجاع البنية والهياكل كما يشير كانيتش (Kintsch، 1995) عن طريق الإشارات توضح ماهيتها وهذا ما يسمى processes as long - term working memoryأى عمليات الذاكرة العاملة طويلة الأجل.

٤–نموذج جست وكاربنتر Just & Carpenter 1992

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٣٤: ١٣٥) أن جست وكاربنتر (١٩٩٢) أن الذاكرة العاملة فى إطار فهم اللغة يجب أن تناظر فقط الجزء الخاص بالمنفذ المركزى (Central Executive)وقدما تصورا يجمع بين وظائف التخزين، والتجهيز معا مع بعض الدلائل الرقمية المصاحبة كما يتضح من خلال المسلمات التالية:

١– محتوى الذاكرة العاملة هو دائما معلومات نشطة، ولابد من زيادة نشاطها باستمرار عن طريق ما يسمى بعملية التنشيط Activation Process بغرض دعم أى من الوظائف التخزين أو التجهيز.

٢–كل عنصر يدخل إلى الذاكرة له مستوى معين، ولا يتوقف التنشيط على ما إذا كان هذا المستوى هو مستوى الكلمة أو العبارة، أو القضية أو الموضوع

ككل، حيث أنه أثناء عملية الفهم تكون المعلومات نشطة خلال عملية تشفير النص، وأيضا خلال استرجاع المعلومات التى يحتاجها التجهيز من الذاكرة طويلة المدى،وبالتالى فالمعلومات فى الذاكرة العاملة موضوع التجهيز نشطة دائما مع الاختلاف فى درجة النشاط من وقت لآخر. بل من موقف لآخر؛ ولذلك قد تتطلب الذاكرة العاملة أحيانا زيادة فى التنشيط حتى يتم إنجاز المهمة فى أسرع وقت ممكن .لكن النموذج الحالى لجست وكاربنتر (١٩٩٢) يضيف إلى النماذج الثلاثة السابقة خاصية أخرى لعملية التنشيط،فمن ووجهة نظرهما أن نظام الإنتاج Production System داخل الفرد يكفيه أن يتضمن ما يسمى بعنصر المصدر Source element وذلك عند تجهيز النص المترابط عضويا، حيث ينتقل التنشيط من هذا المصدر إلى عنصر آخر فعال فى النظام، وهكذا فى شكل دائرى متتابع من عنصر لآخر. فيحدث انتشار للتنشيط من جهة، ومن جهة أخرى يتكرر تنشيط بعض العناصر أكثر من مرة.

٣- أن التجهيز فى مهام اللغة متأن Simultaneous أى أن كل العمليات المؤهلة لإنجاز المهمة تنشط معا، ودليلة فى ذلك أنه عند ظهور فاعل الجملة أمام المفحوص فإنه يحاول أن يطور توقعه حول طبيعة الفعل الذى سيرتبط بهذا الفاعل فى الوقت الذى يحاول فيه معرفة خصائص الحالة البنيوية للجملة ومعناها، بل والجانب النفعى فيها.

٤-إذا كانت العمليات اللازمة لإتمام عملية الفهم تزيد على السعة المتاحة للتجهيز فى الذاكرة العاملة، فإن محاولات تنشيط هذه العمليات سوف يتم اختزالها حتى تصل إلى مستوى يصبح فيه التنشيط الكلى داخل الحدود القصوى التى تسمح بها الذاكرة العاملة، دون أن يكون ذلك على حساب سعة التخزين المطلوبة لإنجاز نفس المهمة. وبالتالى فالعلاقة بين التجهيز والتخزين فى الذاكرة العاملة تتم وفقا لخطة توزيع معينة يظهر هذا التوزيع

أكثر عندما تصل عملية التنشيط إلى حدها الأقصى،عندما تزداد مطالب المهمة فإن التجهيز سيكون بطيئا، وقد يتم نسيان بعض النتائج الجزئية، والعكس صحيح،عندما تقل مطالب المهمة فسيكون التجهيز سريعا وتقل احتمالات النسيان.

٥-تجهيزات متتابعة من الجمل فى الذاكرة العاملة ممكن ،حيث يتم الإبقاء فقط من هذه الجمل على مجموعة عناصر، هى التى يتم تجهيزها فى الذاكرة، هذه العناصر هى الأكثر تمركزا وسط العبارات، والأكثر ارتباطا بخصائص معرفية تتعلق بالموضوع ككل، وبالتالى ستكون هذه الجمل هى عناصر المصدر التى يتم من خلالها تنشيط جمل وأفكار النص ككل.

وعليه فإن فهم الأفراد للغة سيعتمد بصفة أساسية على سعة الذاكرة العاملة لدى كل فرد ومقدار التنشيط الذى يتاح له، وما إذا كان هذا التنشيط يتناسب مع مطالب كل من التخزين والتجهيز لدى كل فرد أم لا.

وترى الباحثة أن الذاكرة العاملة وجدت اهتماما كبيرا من الباحثين فى المجال المعرفى، والتشريحى وذلك لأهمية الدور الذى تقوم به وخاصة فى المهام التى تتطلب تركيزا عاليا، ونشاطا أكثر من التخزين، والمعالجة كالفهم السماعى والقرائى، وأكثر أجزاء الذاكرة العاملة اتفاقا من الباحثين على عمله، وأهميته هو التنفيذية المركزية (Central Executive)؛ وذلك لما تقوم به من استقبال المعلومات الخارجية، وتنسيقها مع المعلومات الداخلية، وضبط تزامنها، وذلك يؤكد أنها من أكثر أجزاء الذاكرة العاملة نشاطا. ونشاط هذا العمل يتوقف على سعة الذاكرة لدى الفرد وعدد الوحدات التى يمكن التعامل معها خلال فترة زمنية محددة، ومدى استمرارية الانتباه، فكلما كانت سعة الذاكرة لدى الفرد كبيرة كلما كان التجهيز، والمعالجة أكثر، وأعمق.

سعة الذاكرة العاملة

يذكرميلر (Miller G.A. 1956) أن الذاكرة العاملة عامة محدودة القدرة ،فعند القياس لصغار الدارسين وجد أنها تمتد لخمسة إلى تسعة عناصر وتسمى عندئذ شريحة.

وقد كشفت البحوث فى وقت لاحق أن العناصر قد تكون أرقام وكلمات ورسائل، أو وحدات أخرى مستخدمة على سبيل المثال (تمتد لحوالى سبعة أرقام، وستة رسائل، وحوالى خمسة كلمات)

ويذكر هيلم (Hulme C. 1995) يتوقف ذلك على عدة عوامل منها طول العبارة أوقصرها، المضمون هل مألوف أم لا، وضوح الصوت والمحتويات معروفة للشخص أم لا.

أما كون (Cowan N. 2001) ذكر أن الطاقة الإستعابية للذاكرة العاملة تصل إلى أربعة قطع (chunk) عند الصغار البالغين، و أقل فى الأطفال والكبار فى السن.

وترى الباحثة أنه يمكن للفرد أن يزيد من سعة الذاكرة العاملة بالتدريب، كما وجد الباحثين أنه بالتدريب على زيادة عمل الذاكرة العاملة يزيد الانتباه، وتحسن الوظائف الإدراكية، وبدون التدريب سيصبح النظام محملا إذا زادت الوحدات عن سعة الفرد مما يسبب فقدانها وإرهاق المتعلم.

العلاقة بين التذكر والفهم

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٤٢٢) أن جانيه يشير إلى هذا النوع من نواتج التعلم بتسمية خاصة هى تعلم المعلومات اللفظية أو التعلم اللغوى لأن ما يحدث بالفعل أن يقوم المتعلم بالتلفظ بالمعلومات فى صورة لغوية، و يميز بين ثلاثة مستويات من هذه المعلومات اللفظية هى الأسماء أو العناوين، والحقائق، والمعارف.

ويمتد نطاق التعلم بالنسبة لتنمية الذاكرة بين الاسترجاع الحرفى للمعلومات إلى التعبير عن الحقائق والمعارف، والذى يتجاوز النصوص الحرفية كما وردت فى الكتب المدرسية، أو فى تدريس المعلم، وهذا النوع الأخير من السلوك يسمى الذخيرة

اللفظية verbal repertoire للمتعلم، والذى يستخدم فيه مهارات التلخيص والشرح والمقارنة وغيرها، وهو بذلك يصبح أقرب إلى مفهوم الفهم comprehensionكما تناولته الأطر النظرية للأهداف التربوية (ومنها تصنيف بلوم) الذى هو فى جوهره مستوى أعلى من محض الاستدعاء الحرفى لما سبق تعلمه.

والفرق بين الاسترجاع الحرفى والفهم أن المتعلم فى الحالة الأولى يسترجع ما أختزن من معلومات بنفس صورتها الأصلية تقريبا ،أما فى حالة الفهم فإنه يصوغ الأفكار والمعانى فى عبارات مختلفة عن تلك التى وردت فى النص الأصلى الذى تعلمه بالفعل، ومعنى ذلك أن الفهم هو ذاكرة من مستوى رفيع.

ويذكر محمد عباس المغربى (٢٠٠١: ١٩٤) أن الذاكرة العاملة تلعب دورا فعالا فى عمليتى التعليم والتعلم ويترتب عليها عملية الفهم واستيعاب الدروس والاستدلال وحل المشكلات المختلفة.

ويذكر ماكسين (MaxineL.Young 2000) أن القراءة عملية معقدة تتطلب عند قراءة كلمة واحدة تفعيل عدد من العمليات المختلفة فى وقت واحد، كالتعرف على أشكال الكلمات وتميز صوتيات الحروف، والإلمام بقواعد النحو. فالقارئ يسعى وراء الفهم وليس القراءة فقط.

ومن متطلبات الفهم أيضا تكامل العناصر السابقة مع سلاسة الانتقال من فقرة إلى أخرى للخروج بالفكرة الرئيسية، وبالتالى فهم الموضوع ككل.فالقارئ إذا وجد نفسه أمام حقائق منعزلة مفككة وفقد التسلسل فقد الاحتفاظ فى الذاكرة العاملة بالفكرة الرئيسية وبالتالى فقد الفهم.

وهناك الكثير من الاختبارات التى تميز ضعف الذاكرة أو ما يتعلق بها من مشكلات من المشكلات الأخرى للتدخل فى الوقت اللازم للتخلص من هذه الصعوبات.

الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائي

يشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ١٩٥: ١٩٦) إلى أن الذاكرة العاملة، وفعاليتها تمثل متغيرا هاما من المتغيرات المعرفية التى تقف خلف كفاءة وفاعلية نظام تجهيز، ومعالجة المعلومات ،وأن الارتباطات بين مستوى كفاءة الذاكرة العاملة، والتحصيل تميل بصفة عامة إلى الارتفاع حيث تراوحت بين (٠,٩٠ –٠,٧٢) بالنسبة للفهم القرائى أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا، فالذاكرة العاملة تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى، أو الأكثر تعقيدا مثل الفهم القرائى والرياضيات، والذاكرة قصيرة المدى تلعب دورا هاما فى الأنشطة، أو المهام المعرفية ذات المستوى الأدنى، أو الأقل تعقيدا مثل القراءة والتعرف.

والإسهام النسبى للذاكرة العاملة فى التباين الكلى للفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من الأطفال والكبار أكبر وأكثر أهمية من إسهام الذاكرة قصيرة المدى.

ويذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٣٠: ١٣١) أن دراسة جاكسون وميكلاند فيما بعد دراسة ماسون وميللر Miller & Masson (1983) اللذان وجدا أن العلاقة بين مدى الذاكرة العاملة وفهم المقروء تتراوح بين ٧، :٩، هذا بالإضافة إلى أن المفحوصين ذوى مدى الذاكرة العاملة المنخفض كانوا يقرءون ببطء فى السياقات السهلة، ولكن البطء والتأنى عندهم هامشى بالمقارنة بأصحاب مدى الذاكرة المرتفع. أما فى الموضوعات الصعبة فقد كان البطء والتروى عند أصحاب مدى الذاكرة المنخفض أساسيا وجوهريا وليس هامشيا كما عند أصحاب مدى الذاكرة المرتفع.

ويذكر محمد على كامل محمد (٢٠٠٦: ٥٧: ٥٨) أنه قد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، وعلى ترتيب الحروف فى الكلمة وعلى ترتيب الكلمات فى الجملة، ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد، وقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب

مقاطع الكلمة عندما يقرؤنها. وقد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المادة غير مألوفة، أو عدم الكفاءة فى آلية استرجاع المعلومات المخزونة.

وتذكر أمينة إبراهيم شلبى (١٢١:٢٠٠٠) أن بعض الباحثين مثل ماندلير (Mandlre 1985) يؤكدون أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة معرفية قوية تكون لديهم القدرة على إحداث التكامل لوحدات وفئات المعرفة حول موضوعات مختلفة، كذلك يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التى تنظم استراتيجيات واضحة وغير عشوائية، ويحدث هذا بطريقة تلقائية وبأقل قدر من الجهد من عمليات الذاكرة ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات، وهو ما يفتقرون إليه ذوى صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات الذاكرة.

ويذهب نبيل فضل ، (٥٢:٢٠٠٢) إلى أن ذوى صعوبات القراءة يجدون صعوبة فى الانتقال إلى مستوى التجهيز ومعالجة المعلومات بسبب تركيز انتباههم على تميز الكلمة واكتشاف حروفها، ومن ثم يتعثر عليهم استثارة العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، كالفهم القرائى وتميز المعانى، والعلاقات القائمة بينهما.

تعقيب

من العرض السابق عن الخصائص المعرفية (الانتباه– السرعة الإدراكية – الذاكرة العاملة) لوحظ أنها عمليات عقلية تتأثر بسلامة الحواس. باعتبارها مستقبلات المعرفة، والمخ هو البوتقة التى يتم فيها التشفير، والتخزين، والاسترجاع، وتعتبر بنية الفرد المعرفية هى نتاج ما مر به من خبرات تم استقبالها بالحواس، و التفاعل معها، وعلى الفرد استخدام الإستراتيجية المناسبة؛ لاستردادها عند الحاجة إليها فى موقف ما.

والفهم القرائى يعبر عن بنية عقلية سليمة، قوامها احتفاظ الفرد بمفردات غزيرة، ومعرفة جيدة وأفكار مرتبة، وثقة فى التعبير عن هذا الفهم.

وعليه فإن الخلل فى إحدى الحواس يعنى فقد نافذة من نوافذ التعلم، ويمكن تعويضها بحاسة أخرى، أما الخلل فى إحدى العمليات المعرفية لابد النظر إليه بعين الاعتبار؛ لأن الإدراك لا يعوضه الانتباه والذاكرة لا تعوض الإدراك،مع إنها عمليات متتالية ومتعاقبة ولا يمكن الفصل بينها إلا لغرض الدراسة، إلا أن خلل أحدهم من الصعب تعويضية، ويجب معالجته إما طبيا أو نفسيا أو سلوكيا أو تربويا، فحسب تشخيص العلة ومعرفة سبب الخلل يتم العلاج.

ثانياً: الخصائص اللامعرفية

الخصائص اللامعرفية وهى العوامل الوجدانية المرتبطة بميل الفرد لعمل شىء ما، أو العزوف عنه .

(أ) دافعية الإنجاز Motivition achievement

يذكر موسى، وأبو ناهية (١٩٨٨: ٨٢) أن من المفاهيم التى يرجع الفضل إلى موراى Muray، 1983 فى إدخالها إلى التراث السيكولوجى مفهوم الحاجة إلى الإنجاز need of achievment حيث بدأ هذا المفهوم فى الانتشار، على الرغم من المدى البعيد الذى ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث فى الإنجاز، إلا أن هذا المفهوم لم يخرج عن نسق موراى للحاجات النفسية.

المفهوم والتعريف بالمصطلح

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق(٢٠٠٠: ٤٢٢) أن الدافع motive هو حالة داخلية فى الكائن الحى تؤدى إلى استثارة السلوك، واستمراره، وتنظيمه نحو هدف معين، وتحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة فى سيكولوجية التعلم والتعليم.

وتذكر نادية شريف وآخرون (٢٠٠٥: ٧٠: ٧١) أن مفهوم الدافعية ظهر فى أوائل القرن العشرين، وأصبح أحد موضوعات علم النفس الهامة، نظرا لدورة فى التربية والتعليم، والإعلانات، والسلوكيات، وتفسير سلوك الشعوب، والفنانين، والمجرمين، والرؤساء.

ولقد وجد علماء النفس أن هذا التكوين النفسى يعد متغيرا وسيطا،يقع بين المتعلم وبين موقف التعلم، ويعد أحد أهم عناصر موقف التعلم، إذ يشكل من ٧٠٪ : ٩٠٪ من جوانب عمليات التعلم والتدريب، الأمر الذى دفع Woodworth لأن يعتبره علما خاصا من علم النفس، وأطلق عليه علم نفس الدافعية Motivation Psychology (Biehler & Snow man 1990 P:317) يذكر أن الدافعية تعرف عموما بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه ، وتعمل على استمراره ، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

ويذكر هشام محمد الخولى (٢٠٠٢:٢٠٦) أن مفهوم الدافعية يلعب دور العصب فى الحياة النفسية وعلم النفس فيشير بيرد "Bird" إلى أن كلمة دوافع هى مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الدينامية بين الكائن الحى وبيئته. فالأفراد لا يستجيبون للمواقف بطريقة واحدة ،ومن ثم تعتبر الدوافع تكوينات فرضية وسيطة ترمز إلى العلاقة الدينامكية بين الكائن الحى والوسط والذى يعيش فيه، وهى بالتالى ضرورية لتفسير مسببات السلوك ولها قيمة وظيفية كبيرة فى حياة الإنسان يذكر هنرى موراى (H.muray1938) وديفيد ماكيلاند (David Mcclelland1953) أن الدافع للإنجاز هو الرغبة، أو الميل إلى عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان، أى الحرص على تحقيق الأشياء التى يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية، والاجتماعية، والتحكم فى الأفكار، وحسن تناولها وتنظيمها، وعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد، وسريع بقدر الإمكان، وبطريقة استقلالية، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم.

يذكر على السيد سليمان (٢٠٠٠) أن دافعية الإنجاز تنمو باستمرار بوصفها أحد العوامل الهامة فى دافعية التعلم، مع ملاحظة أنها لاتنتمى إلى الشخصية، وإنما تعتمد أيضا على عوامل التربية والتنمية الموضوعية فى حياة الإنسان، كما تعتمد أيضا على بنى موضوعية متقدمة، وكذلك على أساليب معرفية للتعامل مع المجالات الموضوعية؛ لأن نمو الدافعية يتم فيما بين سن الثالثة وسن الثامنة.

ويضيف هشام محمد الخولى (٢٠٠٢:٢٠٧) أن الدافعية للإنجاز كغيرها من

أنواع الدوافع يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهى ترتبط بكثير من المتغيرات الأخرى التى تنشأ لديه مثل المنافسة، والجدية فى العمل والسرعة فى الأداء، وحيث هذه السمات إذا ما تميز بها الفرد فإنها تعمل بدورها على تكوين وتقوية دافعية الإنجاز، وخلاف ذلك فإن الدوافع للإنجاز يكون ضعيفا، أولا يكون موجودا على الإطلاق.

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز بأنها انعكاس لحالة الفرد الداخلية نحو التعليم، إما بالرغبة فيه والإقبال عليه، أو بتجنب الموقف التعليمى وتبرير الابتعاد عنه، والذى يدل على الحالتين الإقبال والتجنب سلوك المتعلم فى تحقيق هدفه من التعلم.

مكونات الدافعية

قد اقترح دورنى (Dornyei 1994) لزيادة الدافعية لابد من العمل على تنمية الذاتية للمتعلم ،وتقليل القلق لديه، وتشجيع التلاميذ على وضع أهداف فرعية قابلة للإنجاز، لزيادة الجاذبية فى المحتوى المدرسى.

وقد اقترح كيلر (Keller1998) نموذجا تدريسيا يشمل أربعة عناصر تنمى الدافعية لدى التلاميذ لدراسة موضوع ما. وقد أطلق كيلر على نموذجه (ARCS) وهى الحروف الأولى من المكونات التى تمثل مكونات النموذج.

وقد أشارت منى إبراهيم اللبودى(٢٠٠٥: ١٣٧: ١٣٨) إلى هذا النموذج موضحه أنه قد استفاد فى هذا النموذج من عدد من النظريات المفسرة للدافعية، وفيه يحدد أربع استراتيجيات أساسية لتكوين الدافعية أثناء التدريس هى:

إستراتيجية الانتباه: لاستثارة ودعم حب الاستطلاع والاهتمام بموضوع الدرس.

إستراتيجية الصلة: التى تربط الموضوع بحاجات المتعلم واهتماماته .

إستراتيجية الثقة: التى تساعد المتعلم على تبنى توقعات إيجابية للنجاح .

إستراتيجية الإشباع أو الرضا: التى تمد المتعلم بمعززات خارجية وداخلية مقابل ما بذل من جهد.

وترى الباحثة أن المدرس الناجح يستطيع أن يجذب انتباه تلاميذه بطرق بسيطة، وشيقة وغير مكلفة، كربط موضوع الدرس باهتمامات التلاميذ، ويترك لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، ومدى اهتمامهم بموضوع الدرس.مما يبعث بداخل التلاميذ الثقة بالنفس، والقدرة على النجاح فى أداء المهمة، وخاصة إذا كانت مجزئة، ومتدرجة فى الصعوبة. ويتوج المدرس هذا العمل الناجح بمدح التلاميذ والإطراء عليهم بعد تمام المهمة بنجاح، أو بالتغذية الراجعة إذا لم يتمكنوا من إتمامها.

أبعاد الدافعية للإنجاز

يذكر هشام محمد الخولى (٢٠٠٢:٢٠٨:٢١١) أنه يوجد اتجاه حديث يفترض أن الدافع للإنجاز تكوين متعدد الأبعاد وهو على قدر كبير من التعقيد والتداخل ،وهذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه الأول الأحادى البعد. ومن رواده ومؤيدى الاتجاه الحديث جليفورد (Guilford1959) وميتشيل (Michell 1961) ومحمد اسماعيل عمران (١٩٨٠) وفاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (١٩٨٣) وفيرى جيلفورد (١٩٥٩) أن الدافع للإنجاز يتضمن ثلاثة أبعاد أو عوامل على الأقل هى:

–الطموح العام – التحمل – المثابرة على بذل الجهد

والدافع للإنجاز ليس مطلقا، ولا يظهر بمستوى واحد عند الفرد فى كل الأحوال، وأن طبيعة العمل لايمكن فصلها عن هذه المتغيرات الثلاثة، أما ميتشل (١٩٦١) فقد توصل إلى عدة عوامل لدافعية الإنجاز هى:

(١) عامل الإنجاز الأكاديمى.
(٢) عامل تحقيق رغبة الإنجاز.
(٣) عامل الإنجاز غير الأكاديمى.
(٤) عامل الرضا عن الذات.
(٥) عامل الضغط الخارجى للإنجاز.

وقد اقترح محمد اسماعيل عمران (١٩٨٠) أن هناك أربعة أبعاد أو مكونات لدافع الإنجاز هى:

(١) البعد الشخصى (ويتمثل فى الطموح، والتحمل، والمثابرة)

(٢) البعد الاجتماعى (ويتمثل فى التنافس مع الآخرين، والتفوق عليهم)

(٣) بعد السرعة والتنظيم (ويتمثل فى مهارة تنظيم الأعمال، وسرعة أداءها)

(٤) بعد المستوى (ويتمثل فى حرص الفرد على الوصول إلى المستوى الجيد، أو الممتاز فى أداء الأعمال المختلفة)

وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) بتعريف الدافع للإنجاز مستندا على دراسة هيرمانز Hermans 1970 حيث تمكن من التمييز بين مرتفعى، ومنخفضى الإنجاز فى أن مرتفعى الإنجاز يتصفون بما يلى:

(١) مستوى الطموح المرتفع.

(٢) السلوك الذى تنخفض فيه المغامرة .

(٣) القابلية للتحرك إلى الأمام.

(٤) المثابرة.

(٥) الرغبة فى إعادة التفكير فى العقبات.

(٦) البحث عن التقدير .

(٧)الاتجاه نحو المستقبل.

(٨) إدراك سرعة مرور الوقت .

(٩)الرغبة فى الأداء الأفضل.

(١٠) اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

لذلك فإنه يرى أن الدافع للإنجاز هو الرغبة فى الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتى ينشط، ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسى للأطفال.

ترى الباحثة أن الدافعية للإنجاز تبدأ من الأسرة، فلأسرة تنمى فى أبناءها حب النجاح، والسعى لتحقيقه، والمثابرة عليه، والطموح بسؤال الطفل ماذا تتمنى أن تكون،

وكيف تصل لذلك، وتسلط الضوء على الأشخاص الناجحين، وتقص له كم سعى هؤلاء الأشخاص للنجاح، والقراءة لأطفالهم ومناقشتهم فيما يقرؤون حتى تحدث الألفة بينهم و بين القراءة مما لا يجعلها جديدة وثقيلة عليهم فى المدرسة.

أسباب تدني الدافعية الصفية

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق(٢٠٠٠:٤٤٤) أن الدافع المعرفى cognitive motive يلعب دورا هاما فى التعلم المدرسى، ويتمثل هذا الدافع فى الرغبة فى المعرفة، والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم المدرسى على الإطلاق، وقد يكون مشتقا بصورة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة.

وترى نايفة قطامى (١٩٩٩:١٧٣:١٨١) أن تدنى الدافعية للتعلم الصفى ظاهرة أكاديمية مدرسية يعنى بها المعلمون، والمربون فى مختلف علاقاتهم مع المدرسة، أو المؤسسة التربوية (ومع ما يتجمع فى الأدب التربوى وخبرات المربين) يمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة فى المجالات الآتية:

أولا: الاستعداد للتعلم ترد بعض حالات تدنى الدافعية للتعلم إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم (Learning -Readiness) ويقصد بالاستعداد الحالة التى يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم، والخبرة التى تعرض له وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياجية :

١ - **الاستعداد النمائى Developmental Readiness**: حين افترض أن المرحلة التطورية النمائية التى يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعابه، وتمثل الخبرة التى تقدم له.

٢ - **القابليات Capabilities** : أو المتطلبات السابقة (Prerequists) إذ افترض أن كل خبرة، أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توافر خبرات سابقة كما، ويتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالى؛ لذلك يمكن القول إن تعلم

الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص، وأن غياب الاستعداد يسهم فى تدنى الدافعية.

ثانيا: الممارسات الصفية: وتتضمن الممارسات الصفية جانبين رئيسيين، وهما ممارسات تتعلق بالطلبة، وممارسات تتعلق بالمعلمين.

أ–سلوك الطلبة يمثل الطلبة خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة عموما ،لذلك يمكن القول إن سلوك الطلبة الصفى هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية الاجتماعية الصفية،وطالما أن الطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلابد من اعتبارها إذن (أى البيئة)عند فهم سلوكه ألتحصيلى ودافعيته للتعلم.

العناصر الصفية المهمة: تلك العناصر التى ينتبه إليها الطلبة، ويتفاعلون معها وهى كالتالى:

١–الجو الصفى السائد وهو ما يسود الطلبة من علاقات ودية أومحايدة، أوعدوانية، ويعتبر الجو الصفى العدوانى جوا منفرا للتعلم أو للبقاء فى الصف أوالمدرسة عموما.

٢–التباين الشديد بين الطلبة فى مستوياتهم التحصيلية أوالاقتصادية، وفى أعمارهم، وأجسامهم.

٣–التنظيم الصفى وزيادة عدد الطلبة يمكن أن يسهم فى اختفاء كثير من الصعوبات والمشكلات مما يؤدى إلى إهمالها وعدم معالجتها.

٤–سيادة جو التنافس، وتوقعات الطلبة السلبية فيما يقدم إليهم من خبرات.

٥–تدنى الفائدة المباشرة من التعلم، و عجز الخبرات عن تلبية حاجات الطلبة.

٦–عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارستهم غير موجهة نحو أهدافهم.

٧–كراهية بعض المواد الدراسية أوارتباطها بإساءة أو عقاب أو خبرة فشل حادة.

٨- تدنى حيوية الأنشطة الصفية.

٩-غياب الربط بين الجهود التى يبذلونها، وما ينجزونه أو ما يحصلونه من خبرات.

١٠- عدم إشباع الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس.

١١-سيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة، فكثيرا ما ينجزون مهمات بهدف إرضاء المعلمين أو الوالدين.

١٢-سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدنى تحصيلهم، مما يستدعى مساعدتهم على بناء صور جديدة عن أنفسهم عن طريق أنشطة تشدهم للنجاح والإنجاز.

إن المتفحص للعناصر السابقة يدرك أهمية دور المعلمين والتربويين والسيكولوجيين فى مساعدة الطلبة فى إثارة دافعيتهم للتعلم الصفى وزيادتها.

ب- ممارسات المعلمين يعتبر المعلم الوسيط التربوى المهم الذى يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم ،لذلك يستطيع المعلم إحداث التغييرات والتعديلات التى لايستطيعها أحد غيره، ولذلك يؤمل من المعلم أن يكون فاعلا نشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند الطلبة.

ممارسات المعلمين التي تسهم في تدني الدافعية .

١-عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم فى كل خبرة يراد تقديمها للطلبة.

٢-عدم سعى المعلم لمعرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك فى تعلمهم.

٣-إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التى يريد تحقيقها.

٤-تهاون المعلم فى تقديم التعزيزات للطلبة.

٥-سيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصفية.

٦-تركيز المعلمين على العلامات والدراجات، وغياب المعايير التى تحدد السلوك الصفى المقبول وغير المقبول.

ثالثا: المواد والخبرات التعليمية: إن المواد، والخبرات التعليمية وسائط يتفاعل معها الطلبة، وتسهم فى تطوير، وإثراء خبرات الطلبة، وتعلمهم؛لذلك تتحدد النواتج التعليمية بما يقدم للطلبة من مواد، وما يهيأ لهم من خبرات، لكى يتفاعلوا معها، ويحدث التغير، والتعديل، والتصحيح، والإثراء فى أبنيتهم المعرفية، ومخزونهم المعرفى ومن المعروف أن المواد التعليمية هى مواد وأنشطة قابلة للتعديل، والتكيف لكى تلائم قدرات، واستعدادات الطلبة، وإن زيادة حيويتها ومعنويتها (أن تكون ذات معنى)، ويأتى ذلك من قبل المعلمين الذين لديهم الخبرة الكافية لتعديل بنية المواضيع الدراسية المنطقية، والسيكولوجية، وهذا يقتضى من المعلم أن لا ينظر للمادة التعليمية على أنها جامدة غير قابلة للتغير، أو الإضافة أو التعديل.

الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة

توصل ديفيد ماكيلاند (MccleIlandD.1956) إلى أن الأفراد ذوى دافعية مرتفعة للإنجاز كانوا ممن ساعدهم الحظ فى الوجود فى أسر أظهروا لهم بعض الاستقلال من سن ٦-٨ وتوقعوا من أبناءهم توقعات مختلفة أكثر من الآباء الآخرين، مما يجعل الخيارات، وفعل الأشياء دون مساعدة، وبعض الآباء يغالى فى هذا الأمر، مما يجعلهم يتوقعون أكثر ما يستطيع الأطفال فعله، وهو سابق الأوان مما يطلق عليه خنق (smother)فى تنمية شخصية هؤلاء الأطفال.

المغالاة فى الاستقلالية أو الاعتمادية يسمى بطرفى النقيض، فالنوعين يشعر الأطفال بأنهم غير أكفاء بعيدا عن منازلهم، وأنهم غير مستعدين لهذا النوع من الاستقلال، ويصبحون أكثر اعتمادا على والديهم، ويجدون صعوبة فى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

وتذكر فاطمة حلمى فرير (١٩٩٥) أنه قد توصلت النتائج إلى أن ذوى الدافعية

الداخلية للدراسة يكون لديهم حب الإتقان فى أداء المهام، وتقبل الصعاب، ومن ثم يكون لديهم إدراك مرتفع لقدراتهم، وكفاءتهم، ويكون تصورهم إيجابى عن ذواتهم، وبالتالى سيكونون أكثر قدرة على التسامح مع الفشل الدراسى، وتقبله على أساس ثقتهم فى أنفسهم ،وارتفاع الدافعية الداخلية لديهم يمكنهم من تخطى الفشل.

(ب) تقدير الذات

يعد مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التى تستحق الدراسة؛ لأنها تحمل شقين هامين، وهما تصور الفرد عن نفسه، والشق الثانى تصور، أو فكرة الآخرين عنه، وفى المجتمع المدرسى درجات التحصيل تشكل جانب كبير فى تقدير الطالب لنفسه، وتقدير الآخرين له من معلمين، وزملاء، حتى الوالدين.

المفهوم والتعريف

يذكر عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٢: ٨٨) أن التراث السيكولوجى حفل بدراسات عديدة تناولت مفهوم تقدير الذات باعتباره مفهوما سيكولوجيا يتضمن العديد من أساليب السلوك. فضلا عن ارتباطه بمتغيرات متباينة، ومحددات شتى، فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة، مدى شعور الفرد بالتوافق مع ذاته، ومع الآخرين إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية، وتجدر الإشارة إلى إن تقدير الذات لا يتسم بالثبات فهو قابل للتغيير فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاته، أو تخفضها فأهم خاصية به من وجهة نظر علم النفس الإنسانى تتمثل فى تقييم، وتقبل الذات، ومحاولة تحسين أنفسنا ومن ثم تحسين الذات ليتميز تقدير الذات بالخاصية المرتفعة .

يشير كوبر سميث (Cooper. S 1967) أن تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية، أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أى أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه، ومعتقداته عنها ،وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

ويعرف روجر (Rogera 1989) تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته، والتى لها مكون سلوكى وآخر انفعالى.

ويعرف مصطفى فهمى ومحمد على القطان (١٩٧٩: ٧١) تقدير الذات عبارة عن مدرك، أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه، وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك فى إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح.

ويرى إيزاكسى (Isaacs 1982) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس، والرضا عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأنه لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين.

ويرى علاء كفافى (١٩٨٩: ١١٠) أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة متدنية تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداداته لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذى يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنسانى فى علوم النفس.

ويذكر نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠: ١٠) أن ايريك فروم (Froom 1931) أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، حيث أشار إلى أن الإحساس ببعض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببعض الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب، وبعد سنوات لاحظ روجرز "Rogers" هذه العلاقة الوظيفية لدى العديد من مرضاه، ولاحظ أن الأشخاص الذين يبدون تقديرا مرتفعا للذات، يبدون تقبلا كبيرا للآخرين، وقد حدا هذا بروجرز إلى الإشارة إلى حاجة أساسية وهى تقدير الذات وإلى تأكيد أهميتها فى تحقيق الصحة النفسية للأفراد.

الفرق بين تقدير الذات والمفاهيم الأخري

يذكر علاء الدين كفافى (١٠٢:١٩٨٩) أن مصطلح تقدير الذات بدأ فى الظهور فى أواخر الخمسينيات ،وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة فى كتابات الباحثين، والعلماء، بجانب المصطلحات الأخرى فى نظرية الذات والتى زودت بها النظرية الأدب السيكولوجى، وقتذاك مثل مفهوم الذات الواقعية "Real Self" الذى يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هى فى الواقع، ومفهوم الذات المثالية "Ideal Self" الذى يشير إلى الصورة المثالية، أو النموذجية التى كان يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها ،ومفهوم تقبل الذات "Self-Acceptance" وهو المفهوم الذى يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، أو بين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية ،ثم ظهر مفهوم تقدير الذات وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

ويذكر محمد المهدى (٢٠٠٧) أن تقبل الذات لا يعنى موافقتها على ما هى عليه دائما، وإنما هى مرحلة مهمة يبدأ منها الفرد التغيير للأفضل.

ويذكر أيضا أن الوعى بالذات Self-Awareness هى محاولة الفرد أن يرى نفسه كما هى، لا كما يجب أن يراها.

ويوضح أيزنك، وولسون (Eysenck & Wilson1976) أن مفهوم تقدير الذات بأن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة فى ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون فى أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبين من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة فى تقدير الذات لديهم فكرة سالبة عن ذواتهم بل يعتقدون أنهم فاشلين، وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم.

ويذكر نبيل محمد الفحل (١١:٢٠٠٠) فى الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم موضوعى، أو معرفى للذات ،بينما تقدير الذات فهم انفعالى للذات يعكس الثقة بالنفس.

العوامل التي تؤثر في تكوين الذات

يرى وولف (Wolf 1963) أن إدراك الذات عن طريق الأستدماج والإسقاط يكون فى مجمله استدماج الحسن، وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة فى جانب تسبب النقصان فى الجانب الآخر؛ لذلك نجد أن تقدير الذات عرضة لعوامل ديناميكية ذاتية تؤثر فيه، وبعبارة وولف نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات، والواقع الخاص بالذات فأنه يتوتر انفعاليا، ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو فى حقيقته مقاومة للتعرف على الذات، لذا نصل إلى افتراض أن العوامل الديناميكية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالى عليها.

العوامل المؤدية إلي تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض

يذكر مصطفى فهمى ومحمد على القطان(١٩٧٩: ٧٨) وفاروق عبد الفتاح (١٩٨٧: ٢١) تلك العوامل :

(١) عوامل تتعلق بالفرد نفسه فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق، أو عدم الاستقرار النفسى، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا، ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة، وبالتالى ينخفض تقديره لذاته .كما يتأثر تقدير الذات بذكاء الفرد، وقدراته العقلية، وسماته الشخصية، والمرحلة العمرية والتعليمية التى يمر بها.

(٢) عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية وهى متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف التى تربى ونشأ فيها الفرد، وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة فى أمور العائلة ؟
- هل يقرر لنفسه ما يريد ؟

-ما نوع العقاب الذى يفرض عليه ؟

- نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أو عداوة) ؟

وخلاصة القول أنه بقدر ما تكون الإجابة على هذه الأسئلة موضوعيه إيجابية بقدر ما تؤدى إلى درجة عالية من تقدير الذات.

ويرى بعض علماء النفس كماكيلاند (Mcclelland 1956) أن تقدير الذات لا يولد مع الإنسان، بل هو مكتسب من تجاربه فى الحياة وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات فى حياته، وسن الطفولة هام جدا؛ لأنه يشكل نظرة الطفل لنفسه، فوجب التعامل مع الأطفال بكل الحب والتشجيع، وتكليفهم بمهمات يستطيعون إنجازها فتكسبهم تقديرا وثقة فى أنفسهم، وكذلك المراهقين.

وهناك علامات تظهر على الشخص ذو التقدير المنخفض للذات، منها الانطوائية، والخوف من التحدث على الملأ، وإتعاب النفس فى إرضاء الآخرين لتجنب سماع النقد منهم، بل إن العنف والعدوانية، وعدم تقبل النقد هى صور من ضعف تقدير الذات؛ لأنها عملية هروب من مواجهة مشكلات النفس.

ولا يجب الخلط بين تقدير الذات والثقة بالنفس ،فإن الثقة بالنفس هى نتيجة تقدير الذات، وبالتالى من لا يملك تقديرا لذاته فإنه يفتقد الثقة بالنفس كذلك.

المهمة الأولى فى معالجة نقص تقدير الذات هى رفع مستوى الشجاعة عند الشخص ليواجه عيوبه ويعمل على حلها. ورفع مستوى الشجاعة يكون بالحديث الإيجابى للنفس بأنها غالية وعزيزة، ولها قدر عالى عند صاحبها، كأن يقول أنا أقدر نفسى، أنا أحب نفسى وبالتالى فإن حبها، وحب الخير لها يدعوان بالتأكيد إلى تخليصها من أى شوائب، أو عيوب قد تنقص من قدرها، أو تضعفها.

وترى الباحثة بناء على ما سبق أن تقدير الذات المرتفع يكون سبب لعدة عوامل، أهمها دور الأسرة فى تربية الأبناء، وتنشئتهم على تقبل ذواتهم واحترامها كما هى، وتدريبهم على الاستقلال .كما أنه يمكن تدريب الشخص ذوى الذات المنخفضة على الارتفاع بذاته بالحديث الايجابى عنه، وهو دور من السهل أن تقوم به الأسرة والمدرسة.

تعقيب

ومما سبق ترى الباحثة أن ذوى الدافعية المرتفعة للإنجاز يقدرون ذواتهم. حيث توجد علاقة وثيقة بين تقدير الذات، والدافع للإنجاز المدرسى. المرتفعة فالرغبة فى النجاح، والسعى لتحقيق الأهداف يؤدى إلى مزيد من المثابرة، ومزيد من الثقة بالنفس، وتقدير الذات. أما نقصان الدافعية للإنجاز المدرسى فيؤدى إلى ضعف التحصيل، ومن أسباب تدنى دافعية الإنجاز تدنى تقدير الذات. حيث يعتقد التلاميذ أنهم غير قادرين على التعلم، ويميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم، والشعور بعدم الكفاءة فى التحصيل. فشعور الطالب بتدنى تحصيله يجعله أمام نفسه بلا قيمة، ويؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، كما يؤدى ذلك إلى قيام الطالب بإحداث مشاكل سلوكية داخل وخارج الصف والمدرسة، أو إلى مشكلات نفسية تجعله يتجنب التعليم مما يزيد الأمر تفاقما بما يتركه من أثر سيء على الطالب و المعلم والطلاب الآخرين.

المحور الثاني : لفهم القرائي Reading Comprehension

مقدمة

اقرأ يختلف الهدف من هذه الكلمة من مرحلة إلى أخرى. فعندما يطلب المعلم من تلميذ فى أحد الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسى أن يقرأ، فالهدف الذى يرجوه المعلم هو أن يتعلم الطفل القراءة من حيث الحروف والأصوات التى تتألف منها كلمات السطور فى صفحة كتاب القراءة الملىء بالصور والألوان بجانب الكلمات، والتى تعين على فهم محتوى الدرس ،ويختلف الحال عندما يسأل المعلم تلميذ الصف الرابع أو ما بعده أن يقرأ.حيث أن السؤال هنا عن المعلومات التى استطاع أن يحصل عليها من خلال ما قرأه فى كتاب القراءة أو الكتب الأخرى(الرياضيات – العلوم – الاجتماعيات ...) . فالقراءة هنا ليست هدف وإنما الهدف هو الوصول للمعنى، وهنا تكمن خطورة صعوبات الفهم فى هذه المرحلة وهى مرحلة اقرأ لتتعلم أى لتحصل على مضمون ما تقرأ، وتستطيع أن تعبر عنه .كما أن الفهم القرائى يعد ضرورة

حياتية لقراءة الصحف والمجلات واللافتات والعناوين وتعليمات الطبيب أو الخطابات، وفى عصر المعلومات عظم دورها لفهم المعلومات المنشورة كل يوم على صفحات شبكة المعلومات الدولية.

التعريف والمفهوم

تعددت التعريفات لتفسير معنى الفهم القرائى ومنها ما يلى:-

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٢٩) أن الفهم Comprehension مجموعة العمليات المعرفية، التى يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات ،والتى تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، ثم تفسيرها فى ضوء ما هو مخزون فى الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير فى أغراض مختلفة.

ويذكر برون (Brown1984) الفهم القرائى مهارات تفصل بين القارئ السلبى، والقارئ النشط، فالقارئ النشط يتفاعل مع النص، ويستطيع التنبؤ بما سيحدث بناء على الأدلة، أو الشواهد الموجودة بالنص، وخلق تساؤلات حول الفكرة الرئيسية، وفهم تسلسل السياق، وتوضيح الأجزاء التى قد تظهر بها خلط، وربط الأحداث فى النص بالمعرفة السابقة، ويجب مساعدة مبتدئ القراءة لفهم هذا المفهوم، ومعرفة أهميته ليكون فى الحسبان أثناء القراءة.

ويذكر جميس مايك (James M. 2006) أن القارئ الجيد يتعرف على الحروف بسرعة لإنجاح عملية الفهم، فالقراءة رد فعل وليست عملية تفكير، فالقارئ حر فيما هى القراءة.

ويعرف اسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣: ٢٠٨) الفهم القرائى بأنه عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ نفسه، ولإستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة، وتقيمه لها بالإضافة إلى كونه عملية عقلية تقوم على التميز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات. وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة

التى يستجيب لها التلميذ بصريا، وحسن تصور المعنى الحرفى، والضمنى لها سواء كانت كلمة، أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة.

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) أن تعريف القراءة الذى يستند إلى نظرية الخطة التصويرية إلى أن المعنى ليس متضمنا فى النص. إذ لا يكفى أن يقوم القارئ بفك رموز الكلمات لتحديد معناها، ذلك أن القراءة تتضمن بل وتتطلب تفاعل القارئ مع المعلومات التى يقترحها النص من خصائص السياق.

ويذكر ريد ليون (Reid Lyon. G 2004) أن ضعف القراءة هو عجز فى المقام الأول فى الممرات العصبية فى التعرف على الكلمات، وفك شفرتها، والتى تعرف أحيانا باسم ديسلكسيا dyslexia فقدراتهم الإدراكية تسمح لهم بفهم النص إذا قرء ببطء، وأن أكثر صعوبات القراءة شيوعا فى المجتمعات المدرسية التى تعتمد على الذاكرة اللفظية مما يؤدى إلى استمرار الصعوبات فى دقة القراءة والطلاقة والفهم القرائى.

ويذكر محمد رياض احمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن الفهم عملية عقلية. يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعانى المتضمنة فى النص ،ويستدل على الفهم القرائى من الإجابة على أسئلة الفهم فى اختبار الفهم القرائى .

وتذكر منى اللبودى (٢٠٠٥: ٢٠) أن عملية القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية وتشمل:

- تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة، والتحكم فى حركة العين عبر الصفحة.
- أدراك الأصوات المصاحبة للحروف.
- فهم الكلمات وقواعد اللغة.
- بناء الأفكار الجديدة بما هو معروف بالفعل .
- تخزين الأفكار فى الذاكرة.

هذه المهام العقلية تتطلب شبكة عمل ثرية من الخلايا العصبية، التى تصل بين مراكز المخ الخاصة بالإبصار واللغة والذاكرة. إذا كان العقل غير قادر على تكوين تصورات، أو الربط الأفكار الجديدة بالأفكار التى يختزنها فى الذاكرة، فإن القارئ لا يمكنه فهم أو تذكر المفاهيم الجديدة.

ويذكر ولترو كينتش وتيم (Wlter Kintsch Teun 1978) القارئ مشاركا فعالا مع النص، فالقارئ يتفاعل مع النص بالتفسير، ويبنى معناه العقلى بنشاط بناء على التفسيرات الدلالية التى عقدت فى الذاكرة أثناء القراءة. وهذا التفاعل يمكن القارئ أن يتذكر، ويستخدم ما تم قراءته وفهمه.

ويذكر نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠: ٩١) أن القراءة هى عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التى تستدعى معانى تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ فى صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعانى يسهم فى تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

يمكن تعريف الفهم القرائى Reading comprehension على أنه مستوى فهم النص عبر المعدلات القراءة العادية (حوالى ٢٠٠-٢٢٠ كلمة فى الدقيقة) للوصول إلى مستوى مقبول من الإدراك يصل لـ٧٥٪ ويتوقف إتقان الفهم القرائى على التعرف السريع على الكلمات، وبدون جهد، وإن كان من الصعب على كثير من الطلاب إدراك معنى الكلمات المفردة، والتى تتعارض مع قدرتهم على فهم ما يقرأ. (National Reading Panel 2000)

ويذكر صلاح عميرة (١٩٩٥) أن القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائيا (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، والتى تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة، ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف، وكلمات تدخل فى تكوين جمل وفقرات.

الثانية : فهم ماتنطوى عليه من معانى ومضامين ترتبط بحياتنا.

(نبيل عبد الفتاح حافظ :٢٠٠٥)

ترى الباحثة أن بعض الباحثين قد اتفق على أن الفهم يعتمد على مجموعة العمليات المعرفية الانتباه – إدراك – ذاكرة مثل أحمد طه محمد (١٩٩٥) وريد ليون (٢٠٠٤) ومنى اللبودى (٢٠٠٥) الذين أشاروا إلى أن أكثر صعوبات التعلم شيوعا، التى تعتمد على الذاكرة اللفظية كما أشار هؤلاء إلى أهمية سلامة، وثراء الخلايا العصبية التى تصل بين مراكز المخ، والإبصار واللغة والذاكرة ،وقد ركز البعض على أهمية تفاعل القارئ مع النص لحدوث الفهم مثل تعريف وجيمس مايك (٢٠٠٦)، وجابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧)، وولتر وكنيتش وتيم(١٩٧٨)، ومحمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧)، وقد ركز البعض على أن القراءة عمليتان مرتبطتان ببعضهما، وعدم حدوث الأولى وهو فك الشفرة يؤثر، ويعرقل عملية الفهم مثل ريد ليون (٢٠٠٤) ومنى اللبودى (٢٠٠٥)، ونبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠)، وصلاح عميرة (١٩٩٥)، وتعريف فريق القراءة الوطنية (National Reading Panel 2000)، وإسماعيل إسماعيل الصاوى (٢٠٠٣) الذى ربط فك الشفرة بالعمليات الميتامعرفية.

وعليه يمكن أن تعرف الباحثة الفهم القرائى على أنه عملية عقلية معرفية. تعتمد على سلامة العمليات العقلية وتعاقبها الانتباه، السرعة الإدراكية، الذاكرة العاملة التى يستخدمها القارئ، أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص، وهذه العمليات تحدث متزامنة، وتحتاج إلى ثراء فى الخلايا العصبية، ومن متطلبات الفهم تفاعل القارئ مع النص لاستنتاج المعانى الضمنية، والاتفاق والاختلاف مع الكاتب، وتكوين مفهوم خاص به.

وتعرف الباحثة صعوبة التعلم النوعية فى الفهم القرائى التى يواجهها بعض التلاميذ كما يلى:

التلميذ الذى يوصف بأنه ذو صعوبة فى الفهم القرائى هو التلميذ الذى يتباين أداءه الفعلى (على اختبار الفهم القرائى المستخدم لغرض الدراسة) عن الأداء المتوقع له (فى ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية أو أكثر، ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة ، وحالات

الإعاقات الذهنية ،والإعاقات الحسية والجسمية الواضحة، وحالات الحرمان البيئى والاضطراب الانفعالى، باستخدام محكى من محكات صعوبات التعلم (الاستبعاد والتباعد).

وبما أن صعوبات الفهم القرائى نوع من صعوبات التعلم ترى الباحثة ضرورة عرض تعريف من تعريفات الصعوبات التعلم الكثيرة، وبعض محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم

وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين (١٩٦٨) تعريفا لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه متضمنا فى القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ عام ١٩٧٥ الذى دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين.

وينص التعريف على أن مصطلح الأطفال ذوى صعوبات الخاصة بالتعلم يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو الهجاء، أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إصابة فى المخ، أو إلى الخلل الوظيفى المخى البسيط، أو إلى عثر القراءة أو الكلام، ولا يشتمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالى، أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى. (محمد على كامل،٢٠٠٣ :٦)

محكات صعوبات التعلم

يذكر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(٢٠٠٧ :١٠٣) أن تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأطفال الذين يعانون منها من ضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها، وعلاجها فى بدايات ظهورها، بذلك يمكن تخفيف

حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال. وهذا التشخيص، أو الاكتشاف لهؤلاء الأطفال هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص، ووضع البرامج والعلاج اللازم.

ويمكن تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بعدة محكات منها ما يلى:-

١- محك الاستبعاد حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلى، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئى أو الثقافى أو التعليمى أو الاقتصادى.

٢- محك التباعد والذى يشتمل على :-

أ-التباعد بين الذكاء والتحصيل: وتوجد أربع طرق لحساب التباعد فى هذا الجانب وهى:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلى، والتحصيل المتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء، والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل.

ب-التباعد فى الوظائف، أو النمو الخاص بالنواحى الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات حسيا، حيث نجد أن الطفل ينمو بشكل عادى فى بعض هذه الوظائف، ويتأخر فى بعضها الأخر، فمثلا قد نجده ينمو فى اللغة، ويتأخر فى الإدراك البصرى أو المشى.

٣- محك التربية الخاصة ويشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات تعلم يكونون فى حاجة إلى طرق خاصة فى التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية فى التعليم.

وفيما يلى توضيح مراحل النمو فى القراءة،لمعرفة التسلسل المنطقى لعملية القراءة والفهم:

مراحل النمو في القراءة

هناك مرحلتان هامتان يمر بهما الطفل فى رحلته مع القراءة والفهم القرائى، وكل مرحلة تعتمد على مجموعة من العوامل التى تكفل لها النجاح، وتيسر للانتقال للمرحلة التى تليها، يذكر فهيم مصطفى (١٩٩٤ :٣٩:٦٠) أن الأطفال يمرون بعدة مراحل أثناء النمو فى القراءة ومن أهمها المرحلتان الآتيتان:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة: إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد كثيرا على النضج العقلى والذكاء عند الطفل، وأكدت دراسات أخرى علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية، ونوهت الدراسات أيضا بلغة الطفل وأهميته ومقدار نموها وهذا يؤكد أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة كل منها وثيق الصلة بالعوامل الأخرى. وهذه العوامل هى:

أ– الاستعداد الجسمى. ب– الاستعداد العاطفى.

ج– الاستعداد التربوى. د– الاستعداد العقلى.

فيما يلى شرح موجز لهذه الاستعدادات :

أ–الاستعداد الجسمى: مما لاشك فيه أن الطفل الصحيح أقدر على حمل مسئولية التعليم ،وأكثر صلاحا له من الطفل المريض ؛لأن الطفل المريض كثير التعب وسريع اليأس وموزع الانتباه وقليل النشاط، لاتوجد لديه دوافع قوية تدفعه إلى حب العمل المدرسى، أو الرغبة والاستمرار عليه ،وتعليم القراءة يتأثر بهذه الحالات جميعها، وأهم الشروط التى يجب أن تتوافر فى جسم الطفل قبل البدء بتعلم القراءة هى:

١–أن يكون الطفل بحالة صحية جيدة.

٢– أن يكون الطفل سليم البصر.

٣-أن يكون الطفل سليم السمع.

٤- أن يكون للطفل جهاز نطق سليم .

ب-الاستعداد العاطفى: إن لحالة الطفل النفسية أثرا واضحا فعالا ؛لذلك فإن الطفل يحتاج إلى ذخيرة لا بأس بها من الصحة النفسية والاستقرار العاطفى، وأن تراعى الأسرة منح الطفل المحبة المتزنة التى تسمح له بمساحة للاستقلال والاعتماد على النفس.

ج- الاستعداد التربوى: قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد استعد استعدادا تربويا كافيا ييسر عليه تعلم القراءة وهذا العمل قاسم مشترك بين الأسرة والمدرسة، فالبيت هو المكان الذى تتكون فيه خبرة الطفل الشخصية. وخبرة الطفل هى المعين الذى يستمد منه مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية فاستعداد الطفل التربوى يتوقف على عدة عوامل هى :-

١- **القراءة تعتمد كثيرا على الخبرة فالطفل**: لا يمكنه فهم كلمة إذا لم تكن لها صلة بخبرته، والمعلم القدير هو الذى يعتمد على خبرة الطفل لتوصيل المعلومة.

٢- **القراءة تعتمد على عدد المفردات التى يعرفها الطفل**: يجب أن تكون المفردات كافية للبدء بتعلم القراءة، ومقدار المفردات يعتمد على الخبرة، فبعض الأسر تشجع نمو المفردات فى لغة الطفل؛ لأنهم يسمحون لهم بالتكلم ولا يضجرون من أسئلته العديدة المحرجة، فى حين أن أسر أخرى لا تسمح للطفل بالتحدث كثيرا.

٣- **القراءة تعتمد على اللفظ الصحيح والكلام الواضح**: يجب أن يكون الطفل قادرا على نطق الألفاظ نطقا سليما والتعبير عن نفسه بدقة، وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية. كل هذه الأمور وثيقة الصلة باستعداد الطفل لتعلم القراءة.

٤-**القراءة تعتمد على الانتباه المركز قبل تعلمها**: إذا تعود الطفل الانتباه المركز قبل البدء فى تعلم القراءة، أصبح أكثر قدرة على تعلمها وأسرع تناولا لها، ويجب ألا يغيب عن بال المعلم أن أفق الانتباه يجب أن يزداد بصورة تدريجية عند الطفل ،فلا يرهقه فى بادئ الأمر بالأعمال التى تتطلب تركيزا وانتباها لفترة طويلة من الزمن.

٥- **القراءة تعتمد على تسلسل الأفكار**: إن القراءة تحتاج على القدرة على إدراك التسلسل بالأفكار، والقدرة على التذكر وربط الأفكار الحاضرة بما يسبقها وما يتبعها، حينئذ يستطيع القارئ فهم الفكرة الرئيسية فى الموضوع الذى يقرؤه ،ولذا يجب أن تنمى هذه القدرة عند الطفل فى السنوات الدراسية الأولى.

٦- **القراءة تتطلب القدرة على إتباع الإرشادات**: تحتاج القراءة إلى مهارات متعددة يجب على الطفل أن يتعلمها حتى يصبح قارئا مجيدا، وتعلم أى مهارة يشترط فى الطفل توافر القدرة على فهم الإرشادات التى يطلب منه العمل حسبها.

د- الاستعداد العقلى: قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجة من النضج العقلى تؤهله لتعلم القراءة، والنضج العقلى يتأثر بمؤثرات عديدة ومختلفة، صحية ونفسية وتربوية، والحقيقة أن الاستعداد العقلى للقراءة هو نتيجة لعوامل الوراثة والبيئة، والتربية فالمعلم القدير هو الذى يعمل على تقريب الهوة بين المستويات العقلية المختلفة عند الأطفال .

ثانيا: مرحلة البدء الفعلى فى القراءة: تتركز أسس الأولية لتعلم القراءة حول الطفل وهى مرحلة الاستعداد للقراءة والتى مر الحديث عنها ،فى حين تتركز أسس فى مرحلة البدء الفعلى بتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أى حول المنهج الدراسى لتعلم القراءة، وحول المادة الدراسية، وحول الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى غرفة الدرس ليساعد الطفل على تعلم القراءة وعلى إجادتها والرغبة فيها.

وترى الباحثة من خلال ما سبق الحديث عن الاستعداد للقراءة،أهمية الحالة الصحية من صحة عامة، وسلامة الحواس، والحالة العقلية. وتعظيم دور الأسرة فى ثراء لغة الطفل، وإنعاش مخزونه من مفردات بالقراءة له، وبتعزيزه على القراءة؛ لتكوين بنية معرفية قوامها الخبرات المعرفية، التى يمر بها الطفل من خلال القراءة. والمعلم الذى له دور عظيم فى المرحلة التالية للأسرة، وهى مرحلة البدء الفعلى للقراءة. فالمعلم قد يترك أثرا طيبا فى نفس المتعلم عن القراءة، أو يحدث خلاف ذلك مما يترتب علية أثار سيئة، وكراهية للمدرسة والتعليم.

أنواع القراءة

يذكر جون غوثرى (John T. Guthrie 2004) أن الإنجاز القرائى فى الصفوف من ٣–٥ يعد ذا أهمية حاسمة؛ لأن الفهم للمعلومات فى العلوم والدراسات الاجتماعية يشكل تحديا جديدا للطلاب، ويحتاج الأمر إلى تشجيع الطلاب على القراءة، والبحث عن تعليمات مبتكرة لزيادة إدراك المقروء لسد الاحتياجات المعرفية فى تلك العلوم.

وللقراءة عدة أنواع منها ما يحقق هذا المعنى أى زيادة إدراك المقرؤ ومنها ما لا يحققه فيذكر فهيم مصطفى (١٩٩٤: ٧١: ٨٤) وسلوى مبيضين (٢٠٠٣: ١٤٢: ١٥٥) وبوس وفاغن (Bos C. & Vaughn 1998) أن القراءة من حيث الأداء أو الشكل نوعان :قراءة صامتة وقراءة جهرية مع وجود نوع ثالث وهو قراءة الاستماع.

أ–القراءة الصامتة

تعرف القراءة الصامتة بأنها العملية الفكرية التى يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت أو همس ولا تحريك لسان أو شفهومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين:

١ –إعمال الفكر لفهم المقروء.

٢ – النظر إلى المقروء دون الجهر بنطقه.

أغراض القراءة الصامتة ومزاياها:

بينت البحوث النفسية والتربوية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية:

١- زيادة سرعة المتعلم فى القراءة مع إدراكه المعانى المقروءة.

٢- العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر التصويت مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التى تتاح للقراءة الصامتة.

٣- هى وسيلة ناجحة فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، وإن صغار الأطفال قد يفضلونها؛ لأنها طريقة الكبار فى القراءة.

٤- وهى القراءة الطبيعية التى يمارسها الإنسان فى مواقف الحياة اليومية على اختلافها.

٥- زيادة قدرة الطفل على القراءة والفهم، فالقراءة الصامتة من أهم الوسائل التى تحقق للقارئ أهدافا عديدة ؛لأنها تيسر حاجاته وتنمية ميوله وتزيده بالمعارف الضرورية فى حياته.

٦- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية؛ لأن القراءة الصامتة تتيح للمتعلم تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها ،مما ينمى ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذى مكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

٧- إنها تشغل أطفال الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النفس فى الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم؛ إذ يستطيع كل طفل أن يقرأ وفق المعدل الذى يناسبه.

ثانيا القراءة الجهرية:

هى نطق لكلمات بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويتم التركيز عليها فى الصفوف الأربعة الأولى (سلوى مبيضين، 144:2003)

من خلال هذا التعريف نلاحظ أن القراءة الجهرية تعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية الرموز الكتابية.
- النطق بالمقروء بصوت مسموع .
- إعمال الفكر لفهم المقروء.

وبالرغم من أهمية القراءة الجهرية وخاصة فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى ليتأكد المعلم من قدرة الطفل على القراءة، وليصحح له الأخطاء. إلا أنها تشوبها بعض الشوائب منها إنها لا تناسب الحياة الاجتماعية، وتحتاج إلى وقت طويل، وعدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية، نظرا لانصراف جهده إلى مراعاة ضبط الكلمات وإجادة نطقها ويوجد بها توقفات وتراجعات فى حركة العين أكثر من القراءة الصامتة، تؤدى داخل الفصل ومن الصعب ممارستها خارج المدرسة أو أمام الناس. فى حين أن بوس وفاغن (Bos C.&Vaughn1994) يريا أن القراءة الجهرية يمكن الاستفادة بها لتحسين مستوى المرونة فى القراءة مما يترتب عليه إدراك مفهوم ما يقرؤه، فالعوامل التى تجعل القراءة الجهرية للتلاميذ مفيدة تكمن فيما يلى:

أ- يعتبر المعلم أو القارئ نموذجا حيا يرى التلاميذ من خلاله كيفية القراءة المرنة، حيث أن المعلم يقرأ بتغيرات صوتية وحركية مما يساعد التلميذ على الربط بين النص المكتوب والكلام.

ب-تمكن التلميذ من الاستماع إلى الموضوعات قد تكون فوق مستواه، حيث أن قدرته على فهم المسموع قد تفوق قدرته على فهم ما يقرأ بنفسه.

ج- تعطى التلميذ خلفية عن الموضوع، أو القصة مما يولد لديه الرغبة فى القراءة فى ذلك الموضوع ،ويساعده على المرونة والفهم أثناء قراءته لوجود تلك الخلفية.

د- تمكن التلاميذ الأكبر سنا من القراءة للأصغر سنا، حيث إن الكتب أو القصص فى هذه الحالة تكون أقل من المرحلة الدراسية للقارئ وبالتالى أسهل للقراءة مما يعطى التلميذ نوعا من الثقة بالنفس.

ثالثا : قراءة الاستماع

يذكر عبد الفتاح البجة (١١٢:٢٠٠٢) قراءة الاستماع تعنىالعملية التى يستقبل فيها الإنسان المعانى والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التى ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث فى موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز، والإشارات ترجمة مسموعة

وهى تحتاج فى تحقيق أهدافها إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب الاستماع، والاهتمام بفهم مضمون المادة المقروءة وللقراءة السمعية مزايا عدة منها :

– تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء، والانتباه وسرعة الفهم.

– تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ، والكشف عن مواهبهم.

– تعرف مواطن ضعف التلاميذ فى القراءة، والعمل على علاجها.

ولها أهمية كبيرة حيث أنها أهم وسيلة للتعلم فى حياة الإنسان، وسيلة مهمة لتعليم القراءة والكتابة، كما إنها وسيلة الفرد للاتصال بالبيئة التى يعيش فيها، والتفاعل معها.

ترى الباحثة بعد العرض السابق عن أنواع القراءة (الجهرية –الصامتة – قراءة الاستماع) أن جميعها لها فوائد، ومزايا ولها أيضا بعض العيوب ،ولكن أكثر أنواع القراءة فائدة من حيث إدراك المقروء هى قراءة الاستماع إذا درب التلاميذ على حسن الإنصات؛ لأننا نسمع طوال اليوم أكثر مما نقرأ، ولأن قراءة الاستماع تحتاج انتباه أكثر، وسرعة فى إدراك المعنى، وذاكرة عاملة ذات سعة أعمق؛ لذلك يجب أن يتدرب عليها التلميذ فى البيت والمدرسة. و يلى قراءة الاستماع القراءة الصامتة فى الأهمية بالنسبة لحياتنا اليومية. والمعلم يقع على عاتقه تنمية القراءة لفهم المعنى فى أى من القراءات السابقة، ولكن قد يواجه بعض التلاميذ مشكلات تقف حائلا بينهم، وبين الفهم، وفيما يلى توضيح بعض الأسباب:–

أسباب ضعف المقروء:

يشير الباحثان ببكر وميكر مايك (Becker & Mecormick 370:1991) ميلوث (MelothM. 798:792:1990)إلى أنه عند دراسة مشكلة إدراك المقروء لدى التلاميذ،الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة، تبين أن من بين الأسباب التى تجعل فهم المقروء بالذات صعبا عليهم مايلى:

١- عدم الاستفادة من الخلفية المعرفية: تشير البحوث إلى عدم استفادة التلميذ من خلفيته عن الموضوع رغم أهمية الرجوع إلى المعرفة السابقة للاستنتاج، ومساندة النص المكتوب حيث يتم الربط بين النوعين من المعلومات.

٢-تغطية الخلفية السابقة على التعلم الجديد: قد يكون لدى بعض التلاميذ خلفية سابقة عن الموضوع الحالى، ولكن هذه الخلفية تغطى على فهم التلميذ للمعلومات الجديدة، حيث أن السابق يؤثر على اللاحق، ولا يتم الربط بين المعلومات.

٣- الصعوبة فى التعرف على الكلمات: يجد عدد كبير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة مشكلة فى معرفة الكلمات بمجرد النظرة السريعة إليها، مما يصرف انتباه التلميذ عن التركيز على معانى تلك الكلمات، وربطها بالنص لمعرفة معناها فيه إلى محاولة معرفتها بحد ذاتها وخاصة من حيث النطق.

٤- ضعف أو عدم استخدام القدرات فوق المعرفية: التلميذ ذوى صعوبات التعلم لا يراقب ذاته فى غالب الأمر، ولا يعدل من طريقته سعيا وراء الفهم، ولكن المألوف لديهم عدم وعيهم بمدى الفهم وعدم معرفتهم بماذا يفعل التلميذ فى حالة فشله فى الفهم، كأن يعود ويقرأ ما لم يفهمه مرة ثانية ونحو ذلك.

٥- ضعف مفهوم القراءة لدى التلميذ: وذلك يرجع لفهم التلاميذ أن القراءة

هى النطق الصحيح للكلمات ،وسرعة القراءة فقط، ولذلك لا يعيروا انتباها للمعانى التى تحتوى عليها النصوص والقطع والقصص التى يقرؤونها فيفشلون فى إدراك ما يقرءونه رغم أن قراءتهم فى الظاهر سليمة أى سريعة وصحيحة النطق.

٦- ضعف المعانى والنحو: التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون فى الغالب صعوبة فى فهم العلاقة بين المعانى وتركيب الجمل، مما يؤثر سلبيا على قدرة التلميذ فى الوصول إلى المعنى المقصود من النص المكتوب، وهذا يضعف الإدراك العام لما يقرأه التلميذ.

٧- ضعف أو محدودية الذاكرة المشتغلة (العاملة): حتى يتم الإدراك على القارئ أن يتذكر ما قد انتهى من قراءته أثناء قراءته للجديد، كما أن عليه أن يتذكر ما لديه من خلفية حتى يتم الربط بين المعلومات جميعها ،وهذا صعب على من يواجه مشكلة فى الذاكرة وخاصة المشتغلة.

٨-ضعف تنظيم النص: قد تعود مشكلة إدراك المقروء لدى كثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلى الطريقة التى كتبت بها المادة المقروءة فيحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تنظيم مسبق للمادة التى يقرؤونها، وقد يتم ذلك عن طريق إيضاح الأفكار والعناصر التى سيتحدث عنها النص قبل الشروع فى القراءة ،كما قد تستخدم الرسومات التوضيحية لذلك الغرض.

تجد الباحثة بعد توضيح هذه الأسباب أن أكثرها تأثيرا على الفهم، هى عدم معرفة التلميذ معانى كثيرة، مع عدم تدريبه على إستراتيجية تعينه على فهم ما يقف أمامه، وهذا ما يجعله يتوقف عند المعرفة السابقة بالموضوع، و ضعف الذاكرة العاملة لا يقل أهمية عن عدم الفهم الحرفى للكلمات، فقد يعرف التلميذ معان كثيرة لكنة لا يستطيع توظيفها فى مكانها الصحيح أثناء القراءة، والفهم، وقد سبق توضيح أهمية الذاكرة العاملة أثناء الفهم، وفيما يلى توضيح مستويات الفهم التى تبدأ بالاستيعاب الحرفى ، وتنتهى بالقدرة على الاستنتاج، والنقد.

مستويات الفهم والاستيعاب

يذكر فهيم مصطفى (١٩٩٥: ٤٩) أن نمو المفردات واتساع معناها أمر مهم فى أى برنامج تعليمى، يراد له أن يحقق وظائف اللغة فى الاتصال وفى تسهيل عملية التفكير. ويؤدى التأخر فى ذلك النمو إلى ضعف القدرة على التعلم، ويرى التربويون أن ثراء المفردات مهم للنجاح فى القراءة؛ لأن الرموز اللغوية تستخدم لتوصيل أفكار الكاتب، والغرض الحقيقى للقراءة هو فهم المعنى ،ويلزم القارئ الناضج السيطرة على المفردات وعلى مدلولاتها. ويستمر نمو المفردات من مرحلة إلى أخرى لتصبح من أهم عوامل تنمية التلميذ الذى يقرأ بوعى ويفسر المعانى تفسيرا دقيقا، وفيما يلى عرض لمستويات الفهم:

أولا: مهارات الاستيعاب الحرفى (فهم المفردات أو الكلمات)

يذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٤٢) وكرليسل (J.F. Carlisle .1993) أن الغرض الأساسى من بناء المفردات ليس العدد الذى يكتسبه التلميذ من المفردات الجديدة كل عام بل هو إثراء لغة التلميذ بالمعانى التى تحملها تلك المفردات، فإثراء مفردات التلميذ يفيده من حيث القراءة فى ناحيتين هامتين مترابطتين هما المرونة والفهم، فالمرونة فى القراءة تساعد على الفهم بإعطاء الفكر الفرصة لإدراك المقروء بدلا من التعثر والانشغال بمحاولة نطق المفردات غير المعروفة، و يمكن اعتبار الصعوبات فى مهارة الاستيعاب لدى الطلبة الذين يعانون من مشاكل فى القراءة صعوبات فى استيعاب النص بحرفيته، أى أنها صعوبات فى استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة فى النص بشكل صريح، وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة:

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.
- فهم الكلمات والفقرات.
- تذكر تسلسل الأحداث.

- استخلاص الفكرة العامة من النص.
- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات فى مهارات الاستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار، أو تحديد الفقرات التى تصف شخصا أو مكانا أو شيئا ما، وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

وتذكر كرليسل (CarlisleJ.F.1993) عدة أساليب فى بناء المفردات منها

أ- **أسلوب معانى الكلمات:** ويبنى هذا الأسلوب على افتراض بأن معرفة التلميذ للمفردات خارج النص سيساعد على فهم النصوص بشكل أفضل، ولهذا الأسلوب طرق مختلفة منها.

١-طريقة القاموس: وفحواها إعطاء معنى قصير للكلمة خال نسبيا من المحتوى أو إثراء الفهم، ومن أمثلة هذه الطريقة إعطاء التلاميذ مفردات ليبحثوا عن معانيها فى القاموس، فاستخدام المعجم يحتاج إلى إحساس التلميذ مبدئيا بمعنى الكلمة.

٢-التدريس المدعم بالحاسب: حيث يقوم الحاسب بعرض المفردات ومعانيها وإعطاء تمارين عليها.

٣-طريقة الكلمة المفتاح: تنبثق هذه الطريقة من أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون مشكلة فى تذكر معانى الكلمات الجديدة. وهنا يتم ربط المفردة الجديدة بكلمة يعرفها التلميذ مسبقا. ويكون المؤشر الدال عليها ذا مكونات بصرية وصوتية ،فتكون الكلمة المألوفة مماثلة صوتيا للجزء الأول من الكلمة الجديدة.

ب-**أسلوب القراءة المكثفة وذات النطاق الواسع:** يبنى هذا الأسلوب على الافتراض بأن كثرة القراءة تساعد على تنمية المفردات، وأن التعلم العرضى للمفردات

أثناء القراءة هام لبناء الحصيلة اللغوية من المفردات، وأنه يجب إمداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة بخبرات فى التعامل مع النصوص المكتوبة ومن الطرق المستخدمة لتحقيق ذلك ما يلى:

١- القراءة الجهرية: وتتم بقراءة القصص للأطفال أو باستماعهم لشريط قد سجلت عليه المادة المطلوبة.

٢-التدريس باستخدام الحاسب: يمكن أن يستخدم الحاسب فى عرض مقاطع من النصوص المكتوبة، والتى يمكن فيها استدعاء معانى المفردات عند الحاجة، وتتميز هذه الطريقة بإمكان الحصول على المعنى فور الحاجة إليه، وأنه يعطى المعنى كما يستخدم فى ذلك النص المعين.

٣- طريقة الإعداد أو التهيئة للقراءة :ويتم ذلك بمناقشة الأفكار والمفردات لتنشيط الخلفية المعرفية لدى التلميذ، وجعله يتوقع الأحداث التى سترد فى النص مما يبعث الرغبة عنده فى القراءة بوعى وفهم مبدئى.

ج- **أسلوب الاستنتاج:** ويقصد بهذا الأسلوب استنتاج المعنى من المحتوى حيث يتعلم التلميذ كيفية اكتساب المفردات من المحتوى الذى يدرسه أو يقرؤه ،فهذا الأسلوب طريقة لربط الكلمة بفهم النص ومن الطرق المستخدمة فى هذا الأسلوب مايلى:

١- طريقة استخدام إستراتيجية حيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على إستراتيجية معينة يستخدمونها لتساعدهم على استنتاج المعنى من السياق.

٢- طريقة تركيب أو بناء الكلمة: تعتمد هذه الطريقة على معرفة الصرف ويتم فى هذه الطريقة تدريب التلاميذ على تحليل بناء الكلمات، وإرجاع الكلمة إلى أصلها.

د- **أسلوب تدريس مفاهيم الكلمات:** يركز هذا الأسلوب على مفاهيم الكلمات وعلاقاتها المعنوية ،حيث ينمى لدى التلاميذ الوعى بالعلاقة بين الكلمات من حيث

المعنى، ولهذا الأسلوب أهمية مع ذوى صعوبات التعلم فى القراءة وخاصة من لديهم عجز أو قصور فى نمو اللغة وفى قدرات الاستدلال اللفظى.

ويذكر ماركمان وايلن (Markman& Elin 1979) أنه فى بداية السبعينيات ركز الباحثون عموما على التدريس الفردى لمساعدة القراء على بناء المعنى وإدراك المقروء من النص.

أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي

١- **عدم القدرة على فهم معانى كلمات كثيرة:** يذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٦٢) وتذكر كارلين(Karlin 1990)، أن معانى المفردات من أهم العوامل فى القرائى ،فلا يستطيع بعض الطلبة أحيانا التمييز بين المعانى المختلفة للكلمة الواحدة والخلفية المحدودة الخبرات التى تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض الطلبة لا يعرفون معانى كلمات معينة؛ لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات فى خبراتهم الحياتية، ولابد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة فى مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة فى النص، وقد يؤدى التركيز على التفاصيل المختلفة فقدان الفكرة العامة فى النص، وقد يؤدى التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة فى الاستيعاب، كما أن فهم الطلبة للفكرة العامة فى النص قد يتأثر بطول ذلك النص.

ولاشك بأن مثل وجود أى من هذه الصعوبات يستدعى إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى.

حيث تذكر كرليسل (CarlisleJ.F.1993) أن هذه الأساليب المختلفة تعطى الفرصة لملائمة نوع الأسلوب المستخدم بطبيعة مشكلة التلميذ، حيث أن هناك أنواعا مختلفة من صعوبات التعلم فى القراءة.

٢- **مستوى فهم الجمل:** يذكر محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن فهم

الجملة هو القدرة على تحديد دلالة الجملة وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، وتصنيف الجمل وفق ما تنتمى إليه من أفكار.

ويذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٤٣: ٤٤) أن هذا المستوى يهدف إلى زيادة قدرة التلميذ على فهم الجمل، ويبدأ هذا المستوى بالإجابة على الأسئلة التى تتطلب إجابتها نعم أم لا، حيث أنها تحتاج إلى الفهم دون الحاجة إلى إنتاج جمل أخرى، وتتدرج فى الصعوبة حتى يستطيع التلميذ تصنيف بطاقات صغيرة مكتوب عليها أسماء وصفات وأفعال على حسب فئاتها ثم يشكل منها جملا.

٣- **مستوى التجميع فى الكلمات والجمل**: اعتمادا على ما تم بناءه فى المستويين السابقين فإن هذا المستوى يهدف إلى تفعيل وتعميم الكلمات والجمل فى مواقف حياتية، وذلك من خلال:

- تقدم للتلميذ مجموعة من الصور، ويطلب منه تصنيفها حسب مجموعات (حيوانات-أشخاص-أثاث).
- مساعدة التلميذ على تصنيف مهارة الاسترجاع من خلال عرض بعض الكلمات والصور مثل (خشن/ناعم) و(ساخن/بارد).
- مساعدة التلميذ على تركيب جمل بسيطة باستخدام مقاطع مكررة أنا أشاهد فى الصورة من ثم يخرج من مرحلة استخدام الكلمات المفردة إلى التعبير بالجمل.
- تجهيز مجموعة من الجمل تفتقد إلى بعض الكلمات الرئيسية وتقرأ للتلميذ ،ويطلب منه إكمال الجمل الناقصة.
- توفر للتلميذ مجموعة متسلسلة من الصور ويطلب منه سرد أحداث متعلقة بهذه الصور.

٤-**مستوى الفهم والاستيعاب:** وفى هذه المرحلة تزداد صعوبة المهمات والتعليمات عن طريق تشكيل مجموعات من الطلاب للقراءة ثم تكلفتهم

بمناقشة ما قاموا بقراءته عن طريق سؤال وجواب. ثم توفر لهم سلسلة من التوجيهات على بطاقات، ويسمح لهم باستمرار تناول البطاقات ما داموا قادرين على إتباع الأوامر.

يرى فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ١٣١: ١٣٢) أن مستويات الفهم فى الفصل الواحد تختلف فيما بين التلاميذ، فهناك تلاميذ يفهمون موضوعا يعتبر صعبا بالنسبة للغالبية من زملائهم.

العوامل التي يتوقف عليها مستوي الفهم لكل متعلم

١- **الذكاء والفروق الفردية:** اتفق كثير من علماء النفس على أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء كما اختلف آخرون فى تعريفه، والفروق الفردية لا تقتصر على الفروق فى الذكاء ؛لأن الذكاء يقع فى قمة التنظيم الهرمى للفروق الفردية، ولكن هناك فروق أخرى تتعلق بالمهارات الجسمية والمهارات العقلية والمهارات اليدوية التى قد لا ترتبط بعمليات الذكاء أو مقاييسه، وكثيرا ما نجد أن تأخر المتعلم فى الفهم يرجع إلى ضعف مستوى الذكاء.

٢- **الحصيلة اللغوية ومستوى الفهم:** الحصيلة اللغوية تساعد المتعلم على القراءة ومن خلالها يتحد ويكتب ويفهم ما يستمع إليه أو ما يقرأه ،وتنمية الحصيلة اللغوية تبدأ من الأسرة والثراء البيئى، ونمو المفردات اللغوية لدى المتعلم يمكنه من استخدام أدوات المعرفة عن طريق تدريبه على المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب اتجاهاته السليمة فى التعليم والثقافة والتدرج فى تنميتها على امتداد المراحل التعليمية.

٣- **المتعلم والخبرات والتجارب الشخصية:** المتعلم الذى يميل للانطواء نجده محدود التجارب والخبرات، ولذلك يكون أقل فى مستوى فهمه من زميله صاحب الخبرات والتجارب.

وتذكر منى اللبودى (٢٠٠٥: ٩٢) أنه لقياس مهارات الفهم يطلب من التلميذ أن يجيب على أسئلة تتصل بالنص الذى قرأه، لتشخيص مدى قدرته على فهم الفكرة الرئيسية، وإلمامه بالتفصيلات التى وردت فى النص، بأن يرتب الأحداث أو يعيد سردها مستخدما لغته الخاصة، ومن المهام التى تقيس القدرة على الفهم أن يستكمل الكلمات المحذوفة من نص لم يقرأه من قبل، ويختار من بين بدائل الجملة التى تؤدى معنى معين يحدده له العلم، أو يأتى بمرادف الكلمة.

وهنا المفترض أن يكون التلاميذ قد وصلوا فى مهاراتهم إلى مستوى فهم الفقرة والتى يذكر محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن الفقرة هى نسق متسلسل من العبارات والجمل التى ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية، بحيث تؤدى فى النهاية إلى فكرة رئيسية واحدة تعبر عنها، ويكون الفهم على مستويات متعددة منه الحرفى والاستنتاجى، والناقد.

ثانيا :مستويات الاستيعاب التفسيري

يذكر جوردن (Jordan 1977) أن الصعوبات التى يواجهها ذوو صعوبات التعلم فى الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفى للنصوص ناهيك عن الصعوبات التى تواجههم فى مهارات الاستيعاب التفسيرية ،فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة فى قراءة نص قصير ،حتى أن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة .ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات، وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدى إلى:

١- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التى يتضمنها النص.

٢- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها.

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات فى التعلم مشكلة فى الاستيعاب الذى تعلق بالمهارات التفسيرية؛ وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفى من جهة أخرى. ويترتب على هذه النتيجة منطقيا،

أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة فى الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعانى وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة.

وتشمل مهارات الاستيعاب التفسيرى: كما يذكرها جوردن (Jordan 1977) ومحمد على كامل (٢٠٠٦:٦٣: ٦٤)، ومحمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) على ما يلى:

١- **مهارة الاستنتاج الفهم الاستنتاجى** : وهى تعنى القدرة على التقاط المعانى الضمنية التى أرادها الكاتب، ولم يصرح بها فى النص، وقدرته على الربط بين المعانى، واستنتاج العلاقات بين الأفكار ويتضمن:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج القيم الشائعة فى النص.
- استنتاج الحقائق والمعلومات الضمنية.
- استنتاج أهداف الكاتب

٢- **مهارات الاستيعاب النقدى الفهم الناقد:** والفهم الناقد يعنى القدرة على إصدار حكم على المادة المقروءة منطقيا ودلاليا، ولاشك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هى أعلى مستويات الاستيعاب، وتشمل المهارات الآتية:

- التمييز بين الرأى والحقيقة .
- التمييز بين الحقيقة والخيال
- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .
- التمييز بين المعقول واللامعقول .
- الحكم على كفاءة الكاتب فى توصيل الفكرة .

ومن أفضل الأساليب فى تكوين الاستيعاب النقدى أن يقوم القارئ بمحاورة النص، ومقارنته بنصوص أخرى، أو تقييمه فى ضوء خبراته السابقة.

يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفى، والاستيعاب التفسيرى للنص، وأى من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية.

وقد أجملت سانتا كارول مينكى (SantaCarol Minnick 2000) مهارات الفهم القرائى فى الآتى:

- العثور على الفكرة الرئيسية.
- تحديد وجهة نظر المؤلف وهدفه .
- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- مراعاة ترتيب الأحداث وتتابعها زمنيا .
- تحديد الأسباب وأثارها.
- فهم الحقائق باستخدام القرائن .
- تمييز الآراء المتناقضة.
- فهم مدلول المفردات حسب السياق الموجودة به .
- استخلاص الاستنتاجات المنطقية.
- استخلاص المعنى من خلال اللغة التصويرية .
- التنبؤ.
- التلخيص .
- تحديد موضوع البحث.
- تفسير الرموز الأدبية .
- تفسير النبرة والمزاج .
- تفسير البيانات فى رسم بيانى .

قدرات الفهم

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ١٢٧: ١٢٥) قدرات الفهم التى يمكن الوصول إليها من خلال القراءة الإلكترونية حيث أن القراءة الإلكترونية من الوسائل المستخدمة

فى تحسن الفهم القرائى، وهذه القدرات قد لا تختلف كثيرا عن القدرات التى يمكن أن يصل إليها الطالب من المادة المطبوعة هى :

١- القدرة على التصفح: التصفح نوع سريع من القراءة يحاول فيها القارئ أن يدرك نوع الموضوع الذى يقرأه، التصفح هو أسرع نوع من أنواع القراءة، ولهذه السرعة فائدة كبيرة، حيث توفر الوقت؛ لأن القارئ يستغنى عادة عن الأفكار التى لاتهمه فى المادة المقروه، ويركز على البحث عن الأفكار التى يريد الوصول إليها فيقرأها بالتفصيل.

٢- القدرة على الحصول على المعنى الإجمالى: وهذا النوع يتميز بالسرعة أيضا، والقدرة على الإلمام السريع بالأفكار الرئيسية للموضوع المطروح للقراءة، وربط الأفكار بعضها ببعض ومن ثم تذكرها.

وتعتبر هذه القدرة أساسية لدى المتعلم من أجل استخدامها، وتوظيفها فى المواقف التى تتطلب منه استخراج اكبر قدرة من المعلومات فى أسرع وقت، وبأقل مجهود من المادة المقروءة.

٣- القدرة على توقع النتائج: فى هذا النوع يجب أن يكون لدى المتعلم قدرة على الربط بين الأفكار وإدراك العلاقات بين المواقف والأحداث حتى يمكن أن يتوقع نتيجة المقدمات.

٤- القدرة على التذكر: يؤكد مصممو البرامج الكتاب الإلكترونى أن الطفل يستطيع الاحتفاظ فى ذاكرته بالمواد المقروءة المرتبطة بالمناهج الدراسية، وبالأنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة.

٥- القدرة على الاستيعاب: ويقصد به الاستيعاب الحرفى، والذى سبق الإشارة إليه.

٦- القدرة على حل المشكلات: والهدف منها أن يفكر المتعلم تفكيرا ايجابيا فى المشكلات فى المواقف الحسية، والمعنوية المتصلة بحياته.

٧- القدرة على تنفيذ التعليمات: وتتمثل فى القراءة الدقيقة، وفى تنفيذ التعليمات الصادرة من الكتاب الإلكترونى، أو الإمام بالفكرة العامة للمادة المقروءة قراءة الكترونية، وهى ضرورة للمتعلم لكى يستطيع أن يكون رأى معين حول موضوع ما.

٨- القدرة على التعميم: وبواسطة هذه القدرة يستطيع المتعلم أن يقوم بترتيب الأفكار التى قرأها لربط العناصر الهامة الواردة فى المادة، ثم يستنتج من تلك العناصر مبدأ عاما.

٩- القدرة على الحوار والمناقشة: وهى من المهارات التى يستخدمها المتعلم فى مواقف عديدة، وعادة ما تحتاج المتعلم إلى أفكار جديدة يستعين بها عندما يفكر أو يتحدث.

تشير الباحثة أنه من الهام أن يكتسب التلميذ فى وقت مبكر قدرات الفهم لما لها من أهمية فى حياتنا سواء فى المواد الدراسية، والقراءات الخارجية، فمثلا الوصول للفكرة الرئيسية، والإلمام بالحقائق والأفكار الفرعية الموجودة بالنص مع ربطها بالموضوعات التى وقعت فى خبرة التلميذ، وقدرة التلميذ على المناقشة، و الاستفادة من الموضوع محل المناقشة، وقبوله أو رفضه لأفكار الكاتب، وتكوين رأى خاص به، مع إمكانية تعميمه فى مواقف أخرى حسية، أو معنوية تعنى نجاح المعلم، والأسرة فى بناء قارئ نشط فعال، فإتقان هذه القدرات تشجع التلميذ على القراءة، وتجعله يسعى لها، ولا يشعر أنها عبء عليه، وخاصة إذا توافر له الخبرة والتشجيع من البيت ومن المعلم بالمدرسة.

المرونة في القراءة

من الشروط التى يجب توافرها فى القارئ أثناء القراءة هى المرونة والطلاقة حتى يتثنى للقارئ فهم المادة المقروء وبدونهما قد لايدرك ما قرأه لأنه أصبح منشغلا بفك الرموز، وتوضيح مخارج الأصوات وعدم وقوعه فى الخطأ اللغوى ،فقد عرف

كل من مير وفيلتون (Myer & Felton 2001) الطلاقة باعتبارها القدرة على قراءة نص متصل بسرعة (rapidly)، وبسلاسة (smoothly)، وبدون عناء (effortlessly)، وبتلقائية (automatically)مع توجيه قليل من الانتباه الشعورى لآليات القراءة مثل فك رموز الحروف.

وتذكر ألندر (Allinder et al:54:48 2001) أن هناك علاقة قوية بين الفهم، والمرونة فى القراءة. فالتوقف المتكرر أثناء القراءة يصرف الجهد، والتفكيرعن الاهتمام بالمعانى والمفاهيم التى ينطوى عليها النص المكتوب أيا كان نوعه، ولتحقق المرونة فى القراءة، وضع التربويون والباحثون طرقا لرفع من سرعة القراءة، وترابطها وصحة نطق المفردات وهذه الطرق هى:

١– القراءة الحرة: يذكر إبراهيم بن سعد أبونيان (٢٠٠١: ١٦٣) أن التربويين والباحثين أشاروا إلى أهمية القراءة الحرة فى المنزل، والمدرسة فى تحسين مرونة القراءة، وكمية القراءة التى يقوم بها التلاميذ خارج المدرسة، حيث إن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة قد يجدون القراءة الحرة مهمة صعبة فيمكن التقليل من تلك المشكلة باختيار القصص الشيقة الجذابة التى يميلون إليها، وأن تكون لغة تلك القصص سهلة من حيث المفردات المستخدمة، وطول العبارات، وتركيب الجمل.

٢–النمذجة العقلية: تذكر سانتا كارول مينكى (Santa Carol Minnick 2000) أن النمذجة العقلية (Mental modeling) أسلوب يعجل من تحسين الفهم القرائى النمذجة العقلية هى التفكير بصوت عال لتمثيل المادة المطبوعة بتغير صوتى وحركى يقوم به المعلم أمام التلاميذ مما يساعد التلاميذ على الربط بين النص المطبوع والكلام وهى بمثابة استراتيجية تغرى المتعلم على القراءة وتعرف باسم التدريب المعرفى Cognitive apprenticeship وهو مصطلح له جذور تاريخية للنمذجة العقلية ،وهو معترف به الآن فى مجال ثقل العادات الذهنية.

٣- تكرار القراءة: يذكر بوس وفاجن (BosC. &Vaughn798:792:1998) أن تكرار قراءة النص يجعل التلميذ ذا خبرة بالنص وتساعده الذاكرة على القراءة بمرونة وثقة بالنفس ،وذلك لأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة يحتاجون إلى فرصة لتكرار القراءة ليتمكن للانتقال إلى فقرة جديدة. ويلاحظ أن القراءة تتحسن من مقطع إلى الذى يليه ،وكذلك تزداد القدرة على الفهم.

٤- الانطباع العصبى: يذكر إبراهيم بن سعد أبو دنيان (٢٠٠١:١٦٥) أن هذا الأسلوب يستخدم عادة فى حالة صعوبة القراءة الشديدة، فالنظرية وراء هذه الطريقة أنها تعطى التلميذ الفرصة لاستخدام السمع، والبصر فى آن واحد ،حيث إنه يستمع للمعلم، وينظر إلى النص .وتتم هذه الطريقة بأكثر من صيغة، ولكن تلك الصيغ تشترك فى شيء واحد، وهو التلميذ والمعلم يشتركان فى القراءة سواء.

٥-قراءة الكتيبات قابلة التنبؤ: يذكر ليرنر (Lerner 65:1993) أن بعض القصص يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداثها بسهولة، فهو يعرف نوعا ما الحدث أو الفكرة التالية، وغالبا ما يكون لها نمط أو عبارات تتكرر بكثرة، فعندما يقرأ المعلم القصة على التلميذ عدة مرات يصبح التلميذ قادرا على التنبؤ بالكلمات والعبارات، وهذه الطريقة تساعد على تنمية سرعة التعرف على الكلمات ،كما أنها ترفع مستوى المرونة فى القراءة.

٦- القراءة الصامتة: يذكر مصطفى فهيم (٢٠٠٤:١٤٤) أن التدريب على القراءة الصامتة وأساسها تميز المادة المكتوبة، واستيعابها فى صمت لا يتخلله تحريك الشفتين، أو نطق الكلمات ،وقد أكدت اختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن المتعلم يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق ببعض الكلمات أثناء القراءة الصامتة.

٧-التدريب على فهم المادة المقرؤة: يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤:١٤٤:١٤٥)

أن هذه القدرة تشتمل على عدة قدرات من أهمها :-

- القدرة على فهم معانى الكلمات.
- القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية والفرعية .
- القدرة على تنظيم المادة المقروءة وإدراك العلاقة بين أجزاءها.
- التدريب على تذكر المادة المقروءة مثل احتفاظ المتعلم فى ذاكرته بما يواجهه من مشكلات، ومواقف مرتبطة بالمناهج الدراسية أو بغيرها من مواقف الحياة.
- التدريب على القراءة لحل المشكلات لتنمية التفكير.
- التدريب على التصفح السريع.
- التدريب على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.

ويضيف فهيم مصطفى (٢٠٠٤) أنه لاشك أن اكتساب الطفل للمهارات الأساسية يمهد له السبيل لكى يستوعب ما يقرأ فهما صحيحا .ويكون له أثر إيجابى فى تنمية شخصيته وصقلها؛ لأنه يدرك ما يقرأ، ويصل إلى الأفكار التى يريدها الكاتب؛ لذلك يجب الوقوف على الحالة العقلية للطفل، ومعرفة استعداده للقراءة، وتصحيح مخارج الأصوات، وعلاج عيوب النطق.

تشير الباحثة أنه بعد ذكر المرونة فى القراءة والسرعة فيها ليتحقق الهدف من القراءة وهو الوصول إلى معنى من المادة المقروءة ،لأن الفهم القرائى هو جوهر عملية القراءة وأساسها، فإنه يجب معرفة معدل القراءة المناسب الذى لا يؤثر على الطلاقة وبالتالى على الفهم.

ضبط معدل القراءة

تذكر منى اللبودى (٢٠٠٥ :٩٢: ٩٣) أن بعض الأطفال تتحقق لديهم مهارات النطق الدقيق للكلمات لكنهم يقرؤن ببطء ،فبالنسبة لهؤلاء الأطفال يكون فك الرموز المكتوبة غير تلقائى ، وطلاقتهم المحدودة قد تؤثر فى أدائهم من عدة أوجه.

ومن الممكن حساب معدل التلميذ فى القراءة عن طريق قسمة عدد الكلمات التى قرأت صحيحة على مقدار الزمن الكلى الذى استغرقه التلميذ فى قراءة نص معين ،فيمكنك حصر ١٠٠ كلمة فى صفحة ثم احسب الوقت للتلميذ أثناء قراءته للصفحة.

والجدول التالى رقم (٢–١) تم إعداده فى ضوء معلومات توافرت من دراسة قام بها كارفر (Carver1990) ويتضمن معدل تقريبى للقراءة لدى التلاميذ فى الصفوف من ٢–١٢ .

الصف المقابل	المستوى القياسي للكلمات في الدقيقة
٢.٥	١٢١
٣.٥	١٣٥
٤.٥	١٤٩
٥.٥	١٦٣
٦.٥	١٧٧
٧.٥	١٩١
٨.٥	٢٠٥
٩.٥	٢١٩
١٠.٥	٢٣٣
١١.٥	٢٤٧
١٢.٥	٢٦١

A standard word is six letter spaces including : Carver(1990) punctuation and spacing.

الكلمة القياسية: مداها ستة حروف وتشمل علامات الترقيم والمسافة (الطباعية) بين الكلمات

الجدول رقم (٢ -١)

يوضح المعدل التقريبي للقراءة

قد استخدم كارفر ١٩٩٠(القياس التمثيلى) للتناظر الوظيفى analogyبين ضبط سرعة القراءة وبين تغيير ناقل الحركة gearsفى السيارة ؛فالحركة الأولى والثانية تكون هى الأبطأ والأقوى (لأنها تسبب قوة الدفع فى السيارة) وفى القراءة السرعة

الأولى تستخدم لتذكر المواد المقروءة، والسرعة الثانية تستخدم لتعلم مادة، والسرعة الثالثة هى السرعة النمطية للقراءة، والسرعة الرابعة هى التصفح skimming، والسرعة الخامسة المسح scanningهى الأسرع لكنها الأقل فاعلية (the fastest but least powerful gears)وهذه السرعة تكون مفيدة حين تحاول تحديد معلومة محددة، أو تحاول أخذ انطباع عام عن الصفحة دون قراءة كل كلمة فيها. والقارئ الراشد يلاحظ الطرق التى يتحكم بها فى سرعة قراءته ويعدل سرعتها وفقا لأهدافه.

إلا أن بعض الأطفال لا يستطيعون ضبط معدلات قراءتهم.فهم يحاولون قراءة معلومة فى دائرة معارف بالسرعة التى يقرؤن بها رواية، لذلك يجب مساعدة هؤلاء التلاميذ على ضبط معدلات قراءتهم وفقا للغرض من القراءة.

أهم معوقات القدرات الخاصة بالفهم

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ١٣٤) أن هناك عدة معوقات تعيق القارئ عن فهم المادة المقروءة ومن أهمها:

١- عدم القدرة على تحديد مكان المعلومات التى سبق قراءتها والاحتفاظ بها فى الذاكرة، وهذه المجموعة من مهارات الفهم تحتاج من المتعلم أن يقرأ قراءة دقيقة ،وهى تشمل عددا من القدرات الخاصة بالفهم وهى :

- القدرة على استرجاع المعلومات المحددة.
- ملاحظة التفاصيل داخل المادة المقروءة .
- الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية فيها .
- القدرة على الإجابة على اسئلة محددة .
- إيجاد الرد المناسب لإثبات نقطة معينة .

٢- عدم القدرة على استخدام مصادر التعلم المطبوعة وغير المطبوعة المرتبطة بالمناهج الدراسية، أو المصادر المرتبطة بالقراءة الحرة .

المتعلم الذى يعرف كيف، ومتى يستخدم مصادر التعلم المطبوعة، وغير

المطبوعة التى تشتمل عليها مكتبة المدرسة تمكنه أن يقوم بالدراسة المستقلة بصورة أفضل من المتعلم الذى لا يكتسب هذه المهارة حيث لا يستطيع الوصول لما يحتاجه داخل المكتبة، واستخدام فهارس مكتبة المدرسة، استخدام ملاحق الكتاب ،القدرة على التصفح السريع، القدرة على استخدام دوائر المعارف، استخدام القواميس.

وهنا يحتاج المتعلم إلى إرشاد حتى يتقن المهارة التى يتخلف فيها عن زملاءه.

٣- اكتساب مهارة تنظيم المادة المقروءة وتشمل عدة قدرات، والتى سبق الإشارة إليها فى التدريب على فهم المادة المقروءة.

هناك من المتعلمين من يخفقون فى تنمية القدرة على الإحساس بالعلاقة بين هذه الأفكار مما يعتبر عائقا من الاستفادة من المواد المقروءة ،وعلاجها التدريب على التلخيص .

قدرات المتعلم علي الفهم

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ١٤٠) جدول القدرات التى يجب أن يتقنها القارئ ليحقق الفهم .

عمر المتعلم	القدرة على التنظيم	القدرة على معرفة المعنى الإجمالي	القدرة على توقع النتائج	القدرة على إتباع التعليمات	القدرةعلى إدراك التفاصيل
١٨-١٦					
١٥-١٢					
١١-٨					
٧-٦					
٥-٤					

جدول رقم (٢-٢)

* يستخدم المعلم هذا الجدول فى تنمية قدرات المتعلم على الفهم.ويرصد المعلم اتجاهات المتعلم فى القراءة من خلال القدرات السابقة .

ترى الباحثة أن التدريب على قدرات الفهم، والمرونة فى القراءة مهارات

يستطيع المعلم أن يقوم بتدريب تلاميذه عليها، والأسرة أيضا لها القدرة على ذلك بعدد من الاستراتيجيات البسيطة، وبقراءة القصص، ومناقشتها، والتدريب العملى بدخول المكتبات، وتدريب الطفل على اختيار الكتب، والاستفادة من الموضوعات المقروؤة، فالأسرة والمعلم لديهم المقدرة على حل المشكلة.ولكن تكمن المشكلة الحقيقية مع فئة الهيبرليكسيا Hyperlexia حيث أنه من الصعوبة أن يكتشف المدرس العادى هذه الفئة ،كما يصعب اكتشافها ايضا داخل الأسرة لبراعة الطفل فى القراءة. فهى حالة تحتاج إلى فريق من التخصصات للاكتشاف والعلاج، لما لها من أعراض متداخلة كالقدرة الجيدة على القراءة، والذاكرة البصرية، والسمعية الجيدة، ومشكلات فى التعبير اللغوى والفهم، واضطراب التنشئة الاجتماعية وبهذا فهى تتشابه مع حالات التوحد، وترى الباحثة أن المدرسة تحتاج لأخصائى تربية خاصة، وأخصائى النطق والكلام للاكتشاف والمشاركة فى علاج هذه الفئة والحالات المشابهة.

اضطراب الفهم النمائى الهيبرليكسيا Developmental Comprehension Disorders

يشير محمود جمال أبو العزائم (٢٠٠٧) أن بعض الأفراد لديهم صعوبة فى فهم بعض أوجه الكلام، وهؤلاء لا يعانون من مشاكل فى السمع ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ، أو الأصوات والكلمات والجمل التى يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات؛ ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة؛ ولأن استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فإن كثير من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا إعاقة فى التعبير اللغوى.

ويتم تشخيص اضطراب فهم اللغة بالآتى:

نقص فى ما يحصل عليه الطالب من درجات بمقياس الفهم والتعبير اللغوى المقنن مقارنة بما يحصل عليه من درجات فى القدرة اللالفظية فى اختبار ذكاء فردى مقنن.

- هذا الاضطراب يتداخل بصورة هامه مع الإنجاز الأكاديمى، أو أنشطة الحياة اليومية التى يلزم لها فهم اللغة.

- ليس سبب هذا الاضطراب تشوه النمو.
- إذا وجد تخلف عقلى أو قصور الكلام أو الحركة أو الإحساس والحرمان البيئى فإن القصور اللغوى يتعدى تلك المشكلات بكثير.

يذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦:٢٥٣ : ٢٥٤) أنه بعيدا عن اعتبار الطفل أو الكبير يعانى من مشكلات فى القراءة والتهجى، فقد يكون الأمر هكذا، إلا أنه يفهم اللغة المنطوقة جيدا، كما أن هناك أطفالا يمكنهم تحويل الرمز المكتوب إلى صوت؛ أى أنهم يقرءون بصورة جيدة إنها حالة تسمى بالعجز الشديد فى الفهم القرائى Hyperlexia إن هؤلاء الأطفال يتسمون بنظام تجهيز بصرى يتسم بالكفاءة ،حيث يفيد التجريب على مهمة تكملة الكلمات الناقصة لأحد الحروف أن هؤلاء المصابين بهذه الحالة، أى حالة الهيبرليكسيا، كان أداؤهم يتسم بالتفوق فى الأداء على هذه المهام ،وهى مهام تتطلب تشفيرا بصريا، وهو الأمر الذى يشير إلى سلامة النصف الأيسر من المخ، لأنه من المعروف أن عملية التجهيز البصرى ترتبط بالسلامة فى النصف الأيسر من المخ.

تذكر شارلوت ميلر (Charlotte Miller 2006) أن الرابطة الأمريكية للهيبرليكسيا (American Hyperlexia association AHA)تعرف الهيبرليكسيا على أنها متلازمة لوحظت فى الأطفال الذين لديهم الخصائص التالية.

- لديهم قدرة فائقة على قراءة الكلمات، والرسائل والأرقام قد تفوق من فى سنهم.
- لديهم صعوبة فى فهم اللغة اللفظية.
- صعوبة التفاعل مع الناس بشكل مناسب، وصعوبة تنشئتهم الاجتماعية بالإضافة إلى ذلك أطفال الهيبرليكسيا معرضين للخصائص الآتية :
  - تعلم اللغة التعبيرية بصعوبة وعكس الضمائر.
  - نادرا ما يبادروا بالمحادثات.

- يحـافظ على الروتين ولا يشـذ عنه وعـدم مـرونـة السلوك Ritualistic behavior.

-لديه حساسية السمع والشم واللمس olfactory and /or tactile، Auditory sensitivity

-يحفزه السلوك الذاتى Self-stimulatory behavior

-مخاوفه غير عادية.

- التطور الطبيعى للنمو من ١٨-٢٤ شهرا، ثم يبدأ الانحدار.

- قوى الذاكرة السمعية والبصرية.

- لديه صعوبة فى الإجابة على الأسئلة التى تبدأ ((whأين وما ومن وماذا لماذا.

- يجد صعوبة فى المفاهيم المجردة أكثر من الملموسة.

- يبدو وكأنه أصم ويسمع بطريقة انتقائية.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٤٥) كما أن من الحالات التى تعبر عن اضطراب الفهم النمائى، حالة ذلك الطفل الذى يقرأ بطلاقة، ولكن لا يفهم ما يقرأه. ومثل هذا الأمر يفيد بأن هناك فك أو عدم اتصال سليم بين ملفات التجهيز الصوتية الفونيمية وملفات التجهيز السيمانتية داخل المعجم العقلى ،أو توجد علاقة بين القراءة بصوت واضح والفهم فى حالات الفقدان التام والعميق للقدرة على القراءة . يتسم طفل الهيبرليكسيا بأنه سليم وحسن فى الترميز ولكن ضعيف فى فهم ما يقرأه Good decoding poor comprehension وتذكر شارلوت ميلر(Charlotte Miller 2006) أن الهيبرليكسيا له خصائص متشابهه لمرض التوحد، واضطراب السلوك، واضطراب اللغة، واضطراب عاطفى، واضطراب نقص الانتباه، وضعف السمع، أو الموهبة ومن المفارقات التخلف العقلى.

- الهيبرلكسيا تبدو مختلفة تماما عن هيبرجرافيا Hypergraphia اضطراب

الكتابة وأطفال الهيبرلكسيا لهم قدرة على القراءة وتعلم الكلام عن طريق التكرار المكثف، ولكن لديه صعوبة فى تعلم قواعد اللغة، وهو ما يؤدى إلى مشاكل اجتماعية، وهم دائما فى نضال للتواصل، وقد يعرفون بالتوحد أحيانا؛ لأن كثيرا منهم يردد الكلمات والجمل. ويمكن للطفل أن يكون لديه عدد كبير من المفردات ويمكن التعرف على العديد من الأشياء والصور، ولكنهم لا يحسنون استخدام هذه المهارات اللغوية.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٥٥) أن العلماء قد حاولوا التعرف على أنواع فرعية وظيفية لحالات الهيبرلكسيا، ومن هؤلاء العلماء ريتشمان وود (Richman & Wood 2002) وقد توصلا إلى أنه يمكن تمييز فئتين نوعيتين من حالات الهيبرليكسيا إحداهما فئة الهيبرلكسيا التى تظهر أنماطا محددة فى اضطراب تعلم اللغة مع تمييزهم فى نفس الوقت بذاكرة بصرية جيدة مع ارتكاب لأخطاء كثيرة فى أصوات الكلمة .أما المجموعة الفرعية الثانية من الهيبرلكسيا فهى تلك الفئة الفرعية النوعية التى تتسم بأنها تظهر اضطرابا فى التعلم غير اللفظى مع قصور فى الذاكرة البصرية المكانية، وقصور أيضا فى الذاكرة البصرية يضاف إلى ما تقدم ارتكابها لأخطاء كثيرة فيما يخص منظر الكلمة Word sight.

ومثل هذه النتائج وكما يشير المؤلفين السابقين تشير إلى وجود نوعين أو فئتين من فئات الهيبرليكسيا إحداهما فئة الهيبرليكسيا التى تظهر قصورات، ونواحى ضعف لغوية تمثل خصائصا لحالات الحبسة Dysphasia، أما الفئة الثانية هى فئة الهيبرليكسيا التى تظهر خصائصا مشابهه تماما لحالات الديسلكسيا البصرية المكانية Visual spatial dyslexia .

وتشير شارلوت ميلر (Charlotte Miller 2006) أنه من المهم أن نفرق بين الهيبرليكسيا عن غيرها من الاضطرابات، والذى لديه دراية بمتلازمة الهيبرليكسيا هو علم أمراض الكلام واللغة Athorough speech and Language Pathologist والاختبارات النفسية Psychological Tests التى تأكد العمليات البصرية Visual processes من

المهارات اللفظية Verbal skills لتحديد الهيبرليكسيا، الاستماع -Hearing والنفسية العصبى، وتقييم الدم والوراثةPsychiatric blood chemistry & Neurologica.

وتضيف ميلر أن مستقبل علاج الهيبرليكسيا يعتمد على تنمية مهارات لغة التعبير والفهم، وبرامج التدخل المبكر، كما يجب أن تستخدم مهارات القراءة التى يتمتع بها الطفل كوسيلة أولية لتنمية اللغة. وتعليم الطفل المهارات الاجتماعية المناسبة Social skillsبتوفير الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال الذين يتمتعون بسلوك أكثر ملائمة اجتماعية. الوالدين والمعلمين وغيرهم من المهنيين ينبغى أن يعملون معا لوضع برامج للوصول بكل طفل إلى أقصى إمكاناته.

استراتيجيات تحسين الفهم القرائي ودور المعلم

لأهمية الفهم القرائى لفهم محتوى المادة المطبوعة وضع الباحثون عدة استراتيجيات لتحسين الفهم الحرفى والفهم التفسيرى، فمعرفة مهارات الفهم القرائى تزيد من متعة القراءة، ومهارات الفهم تساعد فى كل المواد والمواضيع الأخرى الشخصية والمهنية ،فبناء مهارات الفهم القرائى تتطلب إستراتيجية طويلة الأجل تعتمد على التعليم عن طريق إتقان اللغة وثراء المفردات ومعلم واعى بأهمية الفهم وفيما يلى عرض لهذه الاستراتيجيات.

يذكر فهيم مصطفى (١٩٩٤: ٤٤) إن خبرة الطفل هى نقطة الابتداء التى يجب أن ينطلق منها عمل من يقوم بتربية الطفل ويعهد إليه تعليمه وتوجيهه وإرشاده. فالمعلم الذى يعلم التلميذ ولا يدرك قيمة الخبرة وأثرها فى العمل التربوى ،ولا يسعى للكشف عنها أو للعمل على تقديرها وإنمائها وتنويعها معلم فاشل، لا نتائج حسنة مثمرة ترجى مما يبذله من الجهد ،مهما كان هذا الجهد كبيرا.

تذكر باتريشيا (Patricia S Venetia 2002) أن استراتيجيات الفهم القرائى هى الأدوات التى يمكن أن يستخدمها الطلاب للمساعدة فى تحديد معنى ما يقرؤون، والتفاعل مع الخيال، أو غير الخيال من أجل الفهم، والإجابة عن سؤال حول ما قرأوا.

ولتدريس إستراتيجية الفهم يتم شرحها أولا للكبار كأدوات قبل شرحها للطلبة حتى يتمكن الكبار من الإجابة على أى أسئلة.

ويذكر جون جوثرى (John T.Guthrie 2004) أن الفهم من أجل العلوم الأخرى (العلوم – الرياضيات –العلوم الاجتماعية ....) يحتاج إلى تشجيع الطلاب للاحتياجات المعرفية فى تلك العلوم، وتحقيق تعليمات مبتكرة لزيادة إدراك المقروء، والدافع للقراءة، والعلم والمعرفة.

ويعرض السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٨٠: ٢٨١) لإستراتيجيات تحسين الفهم القرائى فى التالى:

١–إستراتيجية القارئ الأساسى

يقصد بهذا المصطلح هو عبارة عن مجموعة من الكتب المتتابعة غير المرتبطة، والمواد المدعمة Supportive Materials، والتى يراد منها أو من خلالها تزويد القارئ أو الخبير بالمواد التى تزودهم بالمهارات الرئيسية والأساس للقراءة، حيث تتضمن مجموعة القراءات المتدرجة الصعوبة تبدأ من مستويات تعادل الصف السادس أو الثامن، هذه المواد القرائية أو الكتب تتزايد فى مستوى صعوبة ما تتضمنه من مفردات، محتوى القصص، ونمو المهارات.

٢– طريقة الأنشطة القائمة على الخلفية السابقة

حيث يعمد المعالج فى هذه الطريقة على البدء فى العلاج من خلال ما يتوفر لدى الطفل من معرفة سابقة من كلمات أو أسماء أو وقائع أو قصص أو أحداث ليجعل منها الشبك الأولى فى التنشيط العلاجى. وإن صادفت المعالج حالة من حالات الديسلكسيا لا يعرف شىء فعلى المعالج أن يبدأ مع الطفل من خلال معرفته باسمه، أسماء بعض أجزاء الجسم لدى هذا الطفل ،ثم تتسع الدائرة أكثر لينتقل إلى وظائف هذه الأعضاء ويجعل من ذلك مادة ومحتوى للأنشطة العلاجية فى القراءة.

٣- طريقة الخبرة اللغوية

تقوم هذه الطريقة على استخدام ما لدى التلميذ من خلفية لغوية فى تنمية الفهم القرائى مع الاعتماد على إيجاد رابط بين الأشكال والصور المختلفة للغة من استماع أو كلام وقراءة وكتابة قصص، وعرضها على المدرس ،هذه القصص يتخذها المدرس أساسا لتعليم التلميذ القراءة ويمكن فى هذا الإطار الاعتماد على طريقة K-W-L.Technique وهى طريقة للقراءة ولدراسة محتوى الكتب الدراسية، حيث تشير الأحرف المتقطعة فى هذه الفنية إلى الأهداف أو المطلوب من الطفل؛ حيث تشير (K) إلى ماذا أعرف What I Know? حيث يفكر فيما قرأ ويقول كل ما عرف من خلال القراءة عن موضوع القراءة، ويمكن اشتراك أكثر من طفل مع بعضهم البعض فى ذلك .أما الحرف الثانى من هذه الطريقة (W) What I want to find out? ما الذى أريد أن أكتشفه وحرف (L) What I learned? ماذا تعلمت حيث يقرأ التلميذ قراءة صامتة ثم يكتب ما تعلمه مما قرأ.

٤-بناء معنى المفردة والمفاهيم

ويعد معرفة المفردة والقدرة على فهم المفاهيم الخاصة بالكلمات، أى مفهوم الكلمات.من الضروريات لبناء مفردات الطفل وفهم الكلمات وهو ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالإنجاز فى القراءة والتحصيل فيها.ومن ثم فإن المعرفة المحدودة بالمفردات يعيق إلى حد كبير فهم ما يقرأه الفرد، وكلما كانت المفردات أكثر تجريدية كان فهم المفاهيم أكثر صعوبة، فالمفاهيم هى بعامة أفكار، تجريدات.

ويضع محمد رياض عبد الحليم أحمد (٢٠٠٧) برنامج علاج لضعف الفهم القرائى .

البرنامج لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى من خلال الخطوات الآتية :-

١- استخدام القاموس للبحث عن معانى المفردات أو الكلمات التى يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها.

٢- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، وإعداد أو عمل صياغة لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

٣- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها، ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

وضع فريق القراءة الوطنية (National Reading Panel2000) بحث شامل عن تدريس الفهم القرائى واستراتيجيات القراءة وخلصوا إلى أهمية الآتى:

١- معرفة المفردات وهناك عدة نظريات فى تدريس المفردات Vocabulary

* التركيز على الكلمات ذات القيمة العالية فى النص .

* التركيز على الكلمات المفيدة .

* تركز على استراتيجيات لتعلم الكلمات الجديدة .

٢- استخدام استراتيجيات تعين على الفهم .

٣- التطوير المهنى الفعال للمدرس الذى سيقوم بمهمة التدريس للفهم .

وفى الثمانينيات وضعت براون (Brown 1984) تقنية تسمى التدريس المتبادل Reciprocal Teachingوهى أن يدرس الطلاب القدرة على التنبؤ، والتلخيص، التوضيح، وطرح الأسئلة عن أبواب النص وكان لهذا الأسلوب نتائج إيجابية.

ويشير برسيلى (Pressley 2006) أن الطلاب سيكونون أقوى فى الفهم إذا وضع لهم المعلم أدوات عقلية تعين على فتح النص مفاتيح الفهم والآن معظم برامج الفهم القرائى التى تعلم الطلاب تستخدم استراتيجيات التطوير المهنى للمدرسين Professional development for teachers.

كما يمكن تحسين الفهم القرائى لمن يعانى من صعوبات فى الفهم القرائى بإعداد قصة للسماع قبل القراءة يستمع الأطفال لمهارة الاستماع للفهم، ثم يقوم المعلم بسرد قصة لهم وبعدها يلقى الأسئلة التى تعزز مهارة الفهم القرائى، ومن المتوقع أن

إستراتيجية الإصغاء تحسن مهارة الفهم مع تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلاميذ عن موضوع القراءة وبعدها تتبع الخطوات الآتية:-

- **اقرأ لى** Read to me: القصة تقرأ بصوت عال مع نص وصورة مرئية .
- **اقرأ على طول** Read along : أثناء القراءة يتابع الأطفال النص بعيونهم وينطقونها .
- **اقرأ بنفسى** Read by my self : القصة تقرأ بينما يقوم الطفل بالنقر على الكلمات ليسمعها وينطقها، ويسمع الكلمات الدالة عليها.
- **يمكننى أن أقرأ** I can read : بعد قراءة القصة توجد أنشطة تعزز بناء مهارة الفهم القرائى، فالتعليم عن طريق سماع الصوت درجة متقدمة، وتقدم عن طريق تقسيم المقاطع والمزج blending،rhyming ، وبعد السماع يقوم الطفل بكتابة ما تم فهمه، حيث أصبحت الكتابة ذات أهميه متزايدة وتساعد على زيادة الفهم القرائى.

ولأهمية دور المعلم والذى تم الإشارة إليه فيما سبق، تعرض الباحثة فى السطور التالية خطورة إعداد المعلم ،حيث يشير سعادة خليل (٢٠٠٤) عن الإعداد غير الكافى للمعلم فيذكر أنه من المؤسف أن كثير من الدراسات حول خبرة ومعرفة مدرسى القراءة تشير إلى أن الكثير منهم غير مؤهلين بطريقة صحيحة لتدريس القراءة، فالجامعات تهتم بالإعداد العملى للمدرسين على نطاق أكاديمى بحت لتدريس طرق وعلاج القراءة، دون النظر إلى واقع المدرسة وأنظمتها ومناهجها.

إن المدرسين الذين يعلمون ذوى صعوبات التعلم يجب أن يكونوا على دراية ،وفهم كبيرين فى كيفية تطوير مهارات القراءة العفوية لدى الأطفال، ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة، ومتكاملة على طرق التقييم والتعرف على الأطفال المحتمل أن يصادفوا صعوبات فى القراءة فى السنوات الأولى من دراستهم.

هناك خلط واضح بين مفهوم كيف نعلم القراءة؟ وكيف نساعد الأطفال الذين

يعانون من صعوبة تعلم القراءة .لذا نجد برامج التدريب فى الجامعات وكليات التربية تركز على تدريب المدرس على استراتيجيات عامة تعامل الطلاب على أنهم وحدة واحدة، ولا تراعى الفروق الفردية بين الأطفال؛ لذلك لا تتوفر برامج علاجية تركز على الأصوات وعلى الطلاقة فى القراءة وعلى الاستيعاب القرائى كوحدة كاملة.

تعقيب

ترى الباحثة أنه يمكن تحسين الفهم القرائى باستخدام استراتيجيات مناسبة، ومعلم واع بأهمية الفهم، وقد أجمعت معظم الاستراتيجيات السابقة على أن الإستراتيجية التى من شأنها تحسين الفهم هى التى تقوم على:-

- التدريب المستمر على فهم المقروء وتفسير النص .
- مناقشة المفردات
- تدريب الطفل على مهارة الاستماع وآداب الإصغاء
- تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلاميذ .
- تركيز الانتباه على موضوع القراءة قبل البدء فيها.
- تدريب المعلم على استخدام استراتيجيات تعين الطفل على فهم ما يقرأ، كأن يستخدم قاموس للبحث عن معنى الكلمة، أو إعادة القراءة للفهم، طرح الأسئلة وغيرها من الطرق والأدوات التى تعين على الفهم لنحصل فى نهاية المطاف على قراء مهره يتصفون بأنهم :
  - لهم مقدرة على التنبؤ بما سيحدث بناء على الأدلة، أو الشواهد الموجودة بالنص.
  - خلق تساؤلات حول الفكرة الرئيسية .
  - فهم تسلسل السياق.
  - توضيح الأجزاء التى قد تظهر بها خلط.
  - ربط الأحداث فى النص بالمعرفة السابقة .

- وإمكانية المناقشة والحوار عن الموضوع المقروء والاتفاق مع الموضوع، أو الاختلاف معه. والذى يعبر عن قمة الفهم بنية معرفية جيدة حيث أن المدخل المعرفى يفترض أن صعوبات الفهم القرائى يمكن عزوها إلى ضعف البنية المعرفية لدى التلميذ، وفشله فى استخدام إستراتيجية تساعده على الفهم أكثر من استعداداته العقلية، التى تظهر تباين بين الأداء الفعلى للتلميذ فى الفهم القرائى، والأداء المتوقع منه.

كما ترى الباحثة أهمية الخصائص المعرفية، وخاصة الذاكرة الفعالة التى تستقبل المعلومات، وتكوين تصورات عنها فى شكل تصورات ذهنية، والتى تقوم بعمل ارتباطات بين المعلومات لتشكيل وحدات المعانى، والاسترجاع هو العملية التى يقوم بها الفرد باسترجاع المعلومات السابقة تحت استثارة الموقف الجديد، ويكون الاسترجاع حرفى أو استنتاجى. والاسترجاع الاستنتاجى أكبر دليل على نشاط الذاكرة العاملة؛لأنه يعبر عن فهم من مستوى رفيع. يختلف فى عبارته عن النص الأصلى، ويتفق معه فى المضمون. والإدراك والانتباه لا يقلا أهمية من الذاكرة، لأننا ننتبه عندما نريد أن ندرك ، وبالتالى فان لم يدرك الفرد الموقف الجديد جيدا فانه لن يستطيع ربطة بما مر به من خبرات، وهو جوهر عملية الفهم القرائى. فالباحثة ترى أن الفهم القرائى كما انه يعبر عن بنية عقلية جيدة قوامها الخبرات المباشرة، والغير مباشرة التى شارك فى إعدادها البيت والمعلم الواعى، فالعمليات العقلية أيضا الصحيحة لها دور كبير فى تنمية مهارات الفهم.

الفصل الثالث
مدخل الدراسة

مقدمة

- الفئة الأولى: دراسات تناولت الخصائص المعرفية "الانتباه-السرعة الإدراكية الذاكرة العاملة" وصعوبات الفهم القرائي.
  - دراسات تناولت الانتباه والتعقيب عليها.
  - دراسات تناولت السرعة الإدراكية والتعقيب عليها.
  - دراسات تناولت الذاكرة العاملة والتعقيب عليها.
- الفئة الثانية: دراسات تناولت الخصائص اللامعرفية "الدافعية للانجاز-تقدير الذات" والتحصيل.
  - دراسات تناولت الدافعية للانجاز والتعقيب عليها .
  - دراسات تناولت تقدير الذات والتعقيب عليها .
- الفئة الثالثة: دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم القرائي.
  - تعقيب على دراسات الفئة الثالثة.
- تعقيب عام على الدراسات السابقة أوجه الاستفادة منها.
- فروض الدراسة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

تقوم الباحثة فى هذا الفصل بعرض مجموعة من الدراسات السابقة،التى تناولت متغيرات الدراسة، سواء العربية منها أو الأجنبية، وقد تركزت معظم الدراسات على صعوبات الفهم القرائى باعتبارها الأكثر شيوعا، وباعتباره موضوع الدراسة. وقد قسمت محاور الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور وفيما يلى عرض لكل محور والتعقيب عليه.

الفئة الأولى: دراسات تناولت الخصائص المعرفية (الانتباه – السرعة الإدراكية – الذاكرة العاملة) وصعوبات القراءة والفهم القرائى.

الفئة الثانية: تناولت الخصائص اللامعرفية (الدافعية للإنجاز–تقدير الذات) والتحصيل.

الفئة الثالثة: دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم القرائى.

وفى العرض التالى دراسات الفئة الأولى وهى الدراسات التى تناولت الخصائص المعرفية وصعوبات الفهم القرائى والصعوبات القرائية.

الفئة الأولى : دراسات تناولت الخصائص المعرفية (الانتباه –السرعة الإدراكية –والذاكرة العاملة) وصعوبات الفهم القرائى.

دراسات تناولت الانتباه

قام عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢) بدراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطراب الانتباه على عينة تجريبية ٢٣ طفلا مصابين باضطراب الانتباه ١٨ من الذكور و (٥) من الإناث متوسط أعمارهم (١٠،٨) سنة وعينة ضابطة قوامها ١٨ من الذكور و٥ من الإناث متوسط أعمارهم ٧،

٨ سنوات باستخدام اختبار أعراض الانتباه إعداد الباحث، ومقياس رسم الرجل ومقياس المصفوفات المتدرجة الملونة ،وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق بين مجموعتى الدراسة بما يشير إلى أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه أقل ذكاء.

وقد قام السيد أبو شعشيع (١٩٩٥) بدراسة استهدفت التعرف على الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا)، والعاديين فى بعض المتغيرات المعرفية، وتتضمن (الانتباه والذاكرة المباشرة والنواحى البصرية المكانية) على عينة مكونة من (٣٣) طفلا من المرحلة الابتدائية، مقسمين كالتالى (٨) أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة، و(٢٥) طفلا من العاديين، وباستخدام اختبار شطب الحروف والأرقام والكلمات لقياس الانتباه، وسلاسل الأعداد لقياس الذاكرة المباشرة، واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس العجز البصرى. ووضحت النتائج أن ذوى صعوبات تعلم القراءة يعانون من العجز البصرى المكانى والقصور فى الانتباه مما يعوق قدرتهم الهجاء والقراءة، إلا أنه لا توجد دلائل على اضطراب الذاكرة المباشرة لديهم.

وقامت أمانى السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى دراسة الانتباه بصفة عامة والانتباه الانتقائى بصفة خاصة، وإعداد مقياس باللغة العربية لقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائى التى يستخدمها كل الأفراد مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى على عينة قوامها (٢١٠) تلميذا وتلميذة تراوحت نسبة ذكائهم بين (١١٠-١٠٠) من الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى متوسط أعمارهم ١٠ سنوات من محافظة الشرقية باستخدام مقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى ومقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى أعدتهما الباحثة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها عدم وجود فروق بين البنين والبنات فى استخدام إستراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى، وعدم وجود فروق بين البنين والبنات فى استخدام إستراتيجية الانتباه الانتقائى السمعى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى جوانب كلا من استراتيجيه الانتباه الانتقائى البصرى والسمعى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى.

وقام عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩) بدراسة هدفت بحث الفروق بين استرتيجيتى الانتباه المركز والانتباه الموزع على درجات التلاميذ فى الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بالإضافة إلى مقارنة البنية العاملية لهذه المتغيرات المعرفية فى الإستراتيجية، لذلك قام الباحث بتصميم ثلاثة اختبارات لقياس الانتباه ورابع لقياس الفهم وطبقها مع اختبار لإدراك وآخر للذاكرة على عينة (١٥٨) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بعد تقسيمها إلى مجموعتين ،وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطيه دالة بين استراتيجيات الانتباه وكل من الإدراك والذاكرة والفهم، تختلف البنية العاملية لمتغيرات الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بحسب نوع الإستراتيجية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين إستراتيجية التجهيز فى الانتباه والفهم لصالح إستراتيجية التجهيز المركزى وفى الذاكرة لصالح التجهيز الموزع، ولم تظهر هذه الفروق فى حالة الإدراك.

وأجرى محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) دراسة للتعرف على اضطرابات الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية والمقارنة بين نشاط الذاكرة العاملة على عينة من(٢٢٥) تلميذا من بعض المدارس الابتدائية بطنطا فى العام الدراسى (١٩٩٩–٢٠٠٠) باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وقائمة الملاحظة الاكلينكية لسلوك الطفل، واختبار تزاوج الأرقام وسلاسل التعرف على نشاط الذاكرة العاملة (سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة – سلاسل استرجاع الأعداد المسموعة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها توجد فروق ذات دلالة لصالح التلاميذ العاديين فى الأداء على سلاسل التذكر اللفظية الكلمات – الأرقام ووجود علاقة سالبة بين اضطرابات الانتباه والقدرة على الاسترجاع الصحيح سواء كانت الكلمات أو الأعداد.

وقام بوس ولارى (Boese & Larry Elden . 2001) بدراسة هدفت إلى اقتراح نموذج، أو برنامج تدخل قائم على الأبحاث العلمية، يهدف إلى منع، أو تقليل انتشار صعوبات القراءة فى المدارس من خلال التركيز على أهمية الانتباه والفهم القرائى،

حيث تشير هذه الدراسة إلى أن هناك إمكانية لمنع أو تقليل حدوث صعوبات القراءة لدى أطفال التى حدثت لهم خلال الثلاثين عاما الماضية من خلال استخدام برامج تدخل مناسبة حيث قامت هذه الدراسة بناء على العديد من الأبحاث المتصلة بالموضوع والوثائق الحكومية بتحليل العديد من المشكلات المسببة، والمؤثرة فى صعوبات القراءة كالمشكلات المتعلقة بالانتباه وصعوبات الفهم القرائى، وافترضت حلا لهذه المشكلات من خلال برنامج تدخل له ثلاث مراحل يؤدى إلى المنع أو التقليل من صعوبات القراءة خلال الصف الثالث فى رياض الأطفال. المرحلة الأولى عبارة عن نموذج يقوم على تعليمات، وتوجيهات مؤثرة فى الفصول العادية لتلاميذ الصف الثالث فى رياض الأطفال، المرحلة الثانية: تقدم للأطفال الذين لم يستجيبوا للمرحلة الأولى، وتقوم هذه المرحلة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ومرنة لتلقى التعليم الخاص بالقراءة المرحلة الثالثة: وتقدم للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للمرحلتين السابقتين وفيها يتم تقديم التعليم بصورة فردية من خلال التدريس الفردى لكل طفل على حدة مع التركيز على أهمية الانتباه والفهم القرائى .تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج فى تقليل انتشار صعوبات القراءة، وعلاج معظمها لدى عينة الدراسة مما يمكن معه تطبيق البرنامج فى المدارس الأخرى.

وقام بى جى أورن وآخرون (P G Aaron et al 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاختلافات بين صعوبات القراءة الأساسية وصعوبات القراءة الناتجة عن مشكلات فى الانتباه والنشاط الزائد، وذلك من خلال تقديم نموذج لتشخيص المشكلات الانتباهية، وصعوبات القراءة بطريقة تختلف عن الطرق التقليدية فى التشخيص وتعتمد طريقة التشخيص الجديدة على الفروق الفردية الداخلية التى يتم ملاحظتها فى أداء الطلاب فى المهام المتصلة بالقراءة والتى تتنوع من حيث حجم الانتباه المطلوب لأداء المهمة ،والافتراض المطروح هنا هو أن الطفل الذى يعانى من مشكلات فى الانتباه سيكون أدائه منخفض فى المهام التى تتطلب مستوى تركيز

عـالى مثل الفهم السماعى وسيكون هذا الأداء أقل من أداءه فى المهام التى تتطلب انتباه أقل مثل الفهم القرائى ولن تظهر هذه الاختلافات فى درجات اختبار الأطفال ذوى صعوبات القراءة فقط لأن أدائهم يتم تحديده من خلال مستوى صعوبة الاختبار أكثر مما يتم تحديده بدرجة حساسية الاختبار للانتباه ،تكونت العينة من (٣٩) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة وقام الباحث بتجريب هذه الطريقة معهم ،وقد تم اختبار مصداقية هذه الطريقة الجديدة من خلال تحديد الاختلافات الظاهرة فى درجات الاختبارات التى تختلف حساسيتها لحجم الانتباه والذى يتم قياسه باستمرار. وقد أكدت نتائج الدراسة مصداقية وصحة طريقة التشخيص الجديدة للمشكلات الانتباهية وصعوبات القراءة وقابليتها للتطبيق على التلاميذ من ذوى صعوبات القراءة.

وقام الباحثان هارولد سولان وآخرون (Harold A Solan et2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر العلاج البصرى للانتباه على الفهم القرائى للأطفال ذوى صعوبات القراءة بالصف السادس ،تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا ذوى معدل دون المتوسط فى القراءة وتم تصنيفهم باستخدام اختبارات الفهم القرائى المعيارية، وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (١٥) تلميذا، وقد تم اختيارهم عشوائيا، الثانية مجموعة ضابطة وتكونت من (١٥) تلميذا، وقد تم استخدام نظام التقييم المعرفى للانتباه وتقديمه لكل المشاركين .تلقت المجموعة الأولى التجريبية (١٢) جلسة ،مدة الجلسة ساعة واحدة من خلال برنامج علاج الانتباه المبنى على الحاسوب والمراقبة الذاتية فى حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقى أى معالجة من خلال فترة ال(١٢) أسبوع، وقد تعرضت كلا المجموعتين لاختبار بعدى لقياس الانتباه والفهم القرائى، ومن أجل تحضير الانتباه البصرى الثابت فإن العلاج البصرى ركز على جوانب الإثارة والنشاط واليقظة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن معدل الانتباه والفهم القرائى قد ارتفع بصورة دالة إحصائيا لدى المجموعة التجريبية، وأن هذا المعدل لم يتطور أو يرتفع لدى المجموعة الضابطة ،وبذلك فإن هذه الدراسة تؤيد فكرة أن الانتباه البصرى قابل للتعديل والعلاج وأن

علاج الانتباه له آثار دالة إحصائيا على الفهم القرائى.

وقام السيد على سيد أحمد(٢٠٠٤) بدراسة هدفت التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء، والتحصيل الدراسى من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طفلا ذكور إناث تتراوح أعمارهم بين (٩–١١) سنة، وباستخدام مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والصورة الرابعة لمقياس استانفورد –بنيه للذكاء ودرجات التلاميذ النهائية فى الفصل الدراسى الثانى. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومستويات كل من الذكاء ،والتحصيل الدراسى– كل على حدا لدى أفراد العينة، كما أوضحت أنه يمكن التنبؤ بمستويات الذكاء والتحصيل الدراسى من أعراض هذا الاضطراب تسهم فى هذا التنبؤ ،ولكن أعراض الاندفاعية كانت هى الأكثر إسهاما، يليها أعراض النشاط الزائد، ثم أعراض ضعف الانتباه .

وأجرت كارين غلنى (Ghelani Karen M. 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الفهم القرائى فى القراءة (الجهرية –الصامتة) وعلاقته بصعوبات التعلم واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة من المراهقين ذوى صعوبات القراءة. حيث تشير هذه الدراسة أن صعوبات الفهم القرائى دائما ما توصف بأنها أعراض من نوعين من الاضطرابات صعوبات القراءة والعجز فى الانتباه واضطرابات النشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٩٦) مراهق منهم (٣٢) يعانون من اضطرابات فى الانتباه والنشاط الزائد، (20) من ذوى صعوبات القراءة (١٩) يعانون من اضطرابات فى الانتباه وصعوبات القراءة و(٢٥) كمجموعة ضابطة .قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائى ومقياس الانتباه كما قام بإجراء الملاحظات والمقابلات للتعرف على مدى النشاط الزائد لدى عينة الدراسة. وللكشف عن العلاقة بين مهارات اللغة المختلفة والفهم القرائى قام الباحث باستخدام تحليل التباين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين فى المجموعة ذات صعوبات القراءة، والمجموعة

ذات صعوبات القراءة واضطرابات الانتباه حصلوا على درجات منخفضة فى الفهم القرائى مقارنة بالمجموعة الضابطة، أما المراهقين فى المجموعة ذات اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد كان لديهم صعوبات فى الفهم القرائى الصامت مقارنة بالمجموعة التجريبية، كما أن كلا المجموعتين السابقتين حصلوا على درجات منخفضة إحصائيا فى كفاءة قراءة الكلمة مقارنة بالمجموعة الضابطة كما حصلت المجموعة ذات صعوبات القراءة على درجات منخفضة بصورة دالة إحصائيا فى مهام التسمية، فى حين أن المجموعة ذات اضطرابات الانتباه كانت لديهم صعوبات خاصة فى واجبات التسمية الغير حرفية. وكذلك أظهرت المجموعة ذات صعوبات القراءة صعوبات أكثر فى المهام اللغوية فى حين أن المجموعة ذات اضطرابات الانتباه تشاركت مع ذوى صعوبات القراءة فى مهارات التعبير اللغوى الذى يتطلب تنظيم اللغة. وبذلك فان الدراسة تؤكد على أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الكفاءة فى قراءة الكلمات والقدرات اللغوية وبين مهارات الفهم القرائى، كما أكدت نتائج الدراسة على أهمية التدخل الهادف إلى الطلاقة ومعالجة جوانب الضعف اللغوى من أجل التغلب على مشكلات وصعوبات الفهم القرائى.

وقام أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى بحث كل من الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذى النشاط الزائد وقام الباحث بالمقارنة بين أربع مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه ومجموعة التلاميذ العاديين واهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة فى العمليات المعرفية.

تعليق

من العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية وجد أن بعض الباحثين تناولوا الانتباه بشكل عام مع تدنى التحصيل فى المهارات القرائية، وتشمل صعوبات

فك الشفرة والفهم القرائى، أو احدهما أو تدنى التحصيل عموما مثل عمر بن خطاب خليل(١٩٩٢)، ودراسة بوس ولارى (Bose & Larry 2001) وهارولد سولان (Harold Solan2003)وبوس ولارى (Boese Larry Elden 2001) ودراسات تناولت اضطرابات الانتباه وفرط النشاط الحركى ADHD مثل دراسة وبى جى أرون (P.G.Aaron2002) كارين غلنى (Ghelani Karen 2004) ودراسات اهتمت بالتنبؤ بالذكاء على أعراض فرط النشاط الحركى والنشاط الزائد مثل السيد على أحمد سيد (٢٠٠٤)، واهتمت دراسات باضطرابات الانتباه على الذاكرة العاملة مثل دراسة السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) محمد محمود العدل (١٩٩٩) محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١).

٢- ومن حيث العينة فقد تركزت معظم الدراسات التى بين أيدينا على المرحلة الابتدائية وخاصة الصف (الرابع-الخامس-السادس). وكانت دراسة بوس ولارى (Boese & Larry 2001) على أطفال الروضة. ودراسات على تلاميذ المرحلة الإعدادية والمراهقين والبالغين مثل دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩)، ووغلنى وكارين (Ghelani Karen 2004).

٣ - بالنسبة للأدوات فقد استخدم الباحثون أدوات مختلفة من اختبارات الانتباه الكثيرة والتى تناسب كل بحث والمرحلة العمرية التى طبقت عليها الاختبارات، واختبار أعراض الانتباه ورسم الرجل ومقاييس المصفوفات المتدرجة الملونة لعمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢)، واستخدم السيد أبو شعشيع (١٩٩٥) اختبار شطب الكلمات والحروف والأرقام لقياس الانتباه، بينما استخدم العديد من الباحثين اختبارات الملاحظة الاكلينكية، ومقياس وكسلر للذكاء أو اختبار استانفورد بنية للذكاء، والمقابلات مثل محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١)، وبوس ولارى (Boese & Larry 2001) وكارين غلنى (Ghelani Karen 2004) وبى جى وأخرون (P.G.Aaron2002). واستخدمت اختبارات الفهم القرائى واختبارات أخرى لضعف الانتباه، محمد محمود العدل (١٩٩٩)، وهارولد سولان (Harold Solan 2003).

٤ – توصلت الدراسات لعدة نتائج ومنها وجود علاقة سالبة بين العاديين وذوى اضطرابات الانتباه على الاسترجاع الصحيح سواء فى الأعداد أو الكلمات مثل دراسة محمد على كامل محمد (٢٠٠١) وكارين غلنى (Karen، Ghelani، 2004)، وإمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء من أعراض اضطرابات الانتباه عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢)، والسيد على سيد أحمد (٢٠٠٤)، ودراسة السيد أبو شعشيع (١٩٩٥)، ومحمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) التى أشارت لوجود علاقة بين القدرة العقلية وصعوبات التعلم مما يعوق الطفل عن الانتباه، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين استراتيجيات الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم حسب نوع الإستراتيجية المستخدمة كدراسة محمد محمود العدل (١٩٩٩)، ومحمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١)، وبوس ولارى (Boese & Larry 2001)، وهارولد سولان وأخرون (Harold Solan et al 2002).

دراسات تناولت السرعة الإدراكية

قام جونسون وآخرون (Johnson et al 1990) بدراسة فى محاولة لتحديد الاضطرابات فى الوظائف الإدراكية التى يعانى منها ذو صعوبات القراءة، على عينة مكونة من ٦٠ طفلا مقسمين كالتالى ٢٠ طفلا يعانون من صعوبات التعلم القرائية ،وكان متوسط نسب ذكاءهم(٣، ١٠٥) درجة ومتوسط عمرهم الزمنى (٧، ١٠) عاما، و٢٠ طفلا متكافئين مع ذوى الصعوبات القرائية وكان متوسط نسب ذكاءهم (١٠٧،٨) ومتوسط عمرهم الزمنى (٧،٥) عاما، و٢٠ طفلا متكافئين مع ذوى الصعوبات فى العمر الزمنى، ومتوسط نسب ذكائهم (١٠٧،٨) درجة ومتوسط عمرهم الزمنى (٩، ١٠) عاما وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطرابات الوظائف الإدراكية لدى هذه المجموعة فى ضوء ارتقاء الإدراك العام، القصور فى القدرة التميزية البصرية والسمعية، وذلك عند مقارنتهم بالمتكافئين معهم فى العمر، أوالعمر القرائى، وباستخدام مقياس الأرقام للإدراك البصرى، وقياس مونى للتميز

البصرى، ومقياس للمهام التميزية السمعية، وباستخدام تحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط فى معالجة البيانات. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من اضطراب فى كل من التميز السمعى والبصرى بالنسبة لعمرهم الزمنى، كما أوضحت أن (٧٥٪) من ذوى صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور فى الإنجاز على المهام الإدراكية البصرية والسمعية بالنسبة لعمرهم الزمنى.

وقد قام السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢) بدراسة لتحديد الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض الخصائص المعرفية وتتضمن (الانتباه، والإدراك، والذاكرة طويلة المدى)، وبعض الخصائص اللامعرفية وتتضمن (تقدير الذات –ودافعية الإنجاز) وذلك على عينة مكونة من (٥٥) تلميذا وتلميذة بالصفين الثالث والرابع الابتدائى مقسمة إلى أربع مجموعات كالتالى،١٨ من ذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب، و١١ من ذوى صعوبات تعلم القراءة، و٨ من ذوى صعوبات تعلم الحساب، ١٨من العاديين. واستخدمت فى هذه الدراسة مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار المسح النيرولوجى السريع ومقياس لذكاء الأطفال، ومقاييس لدافعية الإنجاز والقلق، وتقدير الذات، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها. أكثر صعوبات. شيوعا هى صعوبات تعلم القراءة، و الحساب ،وقد بلغت نسبتهم ٤,٩٤ ٪، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا من ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية، كما تقاس باختبار (تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، وتجميع الأشياء) وفى الدرجة الكلية للقدرة على الانتباه، كما تقاس باختبارات (الحساب والشفرة وإعادة الأرقام)، وفى الذاكرة قصيرة المدى كما تقاس باختبارات (المعلومات والفهم والمتشابهات والمفردات) كما انخفض تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى ذوى صعوبات التعلم.

وأجرى محمد هويدى (١٩٩٣) بدراسة العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين

بعض صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصرى والإدراك السمعى لدى تلاميذ الصفين الثانى والثالث الابتدائى بدولة البحريين، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين ٧–٩ سنوات، وهم جميعا يعانون صعوبات فى تعلم القراءة وتم اختيارهم بناء على المحكات الاستبعاد، وتم تطبيق ثلاثة اختبارات هى: الاختبار التشخيصى لصعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية ،اختبار مهارات الإدراك السمعى، اختبار الإدراك البصرى. أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصرى، وكذلك بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعى، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تلاميذ الصفين الثانى والثالث الابتدائى. وكشف التحليل العاملى لمصفوفة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية عن وجود ثلاثة عوامل هى عامل صعوبات القراءة، عامل التصور الإدراكى (البصرى – السمعى)، عامل التذكر السمعى.

وقدم محمد رفقى عيسى (١٩٩٦) بحث عن التمييز البصرى وعلاقته بالقدرة القرائية، هدفت هذه الدراسة إلى فحص البعد النمائى فى القدرة على التمييز البصرى، وكذلك التباين على هذه القدرة بين المتعثرين لغويا والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية وباستخدام اختبار التميز البصرى اللغوى على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=١٤٩٧) فى المناطق التعليمية الخمس بدولة الكويت، من بينهم (٧١) مصنفون على أنهم متعثرون قرائيا. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بالنسبة لمتغيرى الجنس والمنطقة التعليمية، على حين أشارت إلى دلالة الفروق بين الصفوف لصالح الأعلى، مما يدعم البعد النمائى للقدرة على التمييز البصرى اللغوى وكما دلت قيمة (ت) على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (المتعثرون والعاديون) . كما اتضح من مراجعة نتائج تحليل التباين المزدوج إلى استقلال أثر كل من المستوى اللغوى والفرقة الدراسية فى تحديد التباين بين الأفراد، وأشارت قيم بيتا إلى أن المستوى اللغوى يعد أهم المتغيرات فى تفسير التباين البصرى اللغوى لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد نوقشت النتائج ،وقدمت بعض التوصيات فى تناول موضوع الصعوبات اللغوية.

وقام مختار أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١) بدراسة هدفت معرفة مدى تأثير مستوى تجهيز المعلومات لدى الفرد فى مدى الانتباه بمعنى هل يختلف مدى الانتباه باختلاف مستويات تجهيز المعلومات (سطحى- متوسط - عميق) ومدى الفروق بين المستقلين(الاستقلال -الاعتماد على المجال الإدراكى) عن المجال الإدراكى فى مدى الانتباه ومدى تأثير السرعة الإدراكية فى مدى الانتباه على عينة تكونت من ٣٨٦ طالبا وطالبة جميع شعب الفرقة الثانية تعليم أساسى كلية التربية جامعة عين شمس باستخدام ثلاث مهام لقياس مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات (الإعداد-الأشكال -الأشكال الهندسية) واختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفى (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكى،اختبار الصور المتطابقة Identical Pictures لقياس السرعة الإدراكية ،ومهمتين لقياس مدى الانتباه (الألفاظ -الأشكال) تنتمى لمستوى وحدات المعلومات السيمنانتية وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المفحوصين فى مدى الانتباه (للألفاظ - الأشكال) لصالح ذوى مستوى التجهيز العميق للمعلومات، ووجود تأثير دال للتفاعل الثلاثى (مستويات التجهيز والأسلوب المعرفى-والسرعة الإدراكية) فى مدى الانتباه للألفاظ لدى الأفراد ذوى مستوى التجهيز العميق المستقلين مرتفعى السرعة الإدراكى.

قامت الميدا وأخرون (Almeida et al. 2002) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريس الموسيقى على السرعة الإدراكية لطلاب الصف الثالث، فلقد أشارت العديد من البحوث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الموسيقى والقدرات الإدراكية ،وقد تم الربط بين السرعة الإدراكية وبين أداء الطلاب فى مجالات القراءة والفهم القرائى ،تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا من طلاب الصف الثالث فى المدارس العامة فى فلوريدا الوسطى والذين يعانون من صعوبات قراءة النوتة الموسيقية والفهم

القرائى، وقد قام الباحث بالاعتماد فى هذه الدراسة على تعميم الاختبار القبلى – البعدى للمجموعة التجريبية ،وذلك بهدف قياس أثر التدريس الموسيقى وكانت المجموعة التجريبية متوافقة ديموجرافيا مع المجموعة الضابطة مع الأخذ فى الاعتبار عوامل مثل الجنس والعرق، الاتجاهات الموسيقية، مستوى التحصيل فى القراءة ومستوى الفهم القرائى، وقد تم استخدام اختبار الصورة المتطابقة من اختبار العوامل المرجعية المعرفية، والتى نشرته (خدمات الاختبارات التربوية)وقد تم تقديم هذا الاختبار قبل وبعد درس الموسيقى، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين تدريس الموسيقى والنوتة الموسيقية وبين السرعة الإدراكية لدى الطلاب، والعوامل الأخرى مثل الجنس، العرق، القدرات الموسيقية ومستوى التحصيل فى القراءة والفهم القرائى لم تتسبب فى تنمية مهارة السرعة الإدراكية.

وأجرى اكيرمان وآخرون (Ackerman et al 2002) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الفروق الفردية فى الذاكرة العاملة من الشبكة المعرفية والسرعة الإدراكية وعلاقتها بالقراءة والفهم القرائى ،حيث انتشرت فى هذه الأيام المساواة بين الذاكرة العاملة والذكاء العام فى حين أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى نتائج مختلطة فيما يتعلق بالعلاقة بينهما .لذلك فقد حاول مصمموا هذا البحث أن يقيموا الذاكرة العاملة والذكاء العام ويوضحوا ويبرهنوا أن الذاكرة العاملة تتشارك فى عدد كبير من التغيرات مع السرعة الإدراكية. تكونت عينة الدراسة من (١٣) فرد بالغ وقد تم الاستعانة بـ (٣٦) اختبار قدرات تقيس القدرات اللفظية كالقراءة والفهم القرائى والقدرات العددية والمكانية والسرعة الإدراكية. بالإضافة إلى (٧) اختبارات للذاكرة العاملة .كما تمت دراسة التداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة مع الأخذ فى الاعتبار التعقيدات فيهما والاختلافات بين العمليات والممارسات المؤثرة فيهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة وتداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة وارتباط هذه العلاقة بنمو القدرات اللفظية المتمثلة فى القراءة والفهم القرائى، وكذلك نمو القدرات العددية والمكانية لدى عينة الدراسة.

وأجرى كامتن وآخرون (Compton et al 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية المرتبطة بالسن والتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائى لدى عينة من الكبار بالتعليم العالى، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) فرد من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات فى جنوب الولايات المتحدة ،تراوحت أعمارهم بين (٣٠-٧٦) خضع كل فرد من أفراد العينة لمدة تتراوح بين (٦٠-٨٠) دقيقة من الدراسة بهدف قياس الجوانب المختلفة للذاكرة والذكاء والأداء المعرفى المرتبط بالقراءة والفهم القرائى ،وقام الباحث بتطبيق اختبار تصنيف الكروت لويسكنسون مقياس الذاكرة الشكلية والمنطقية ،وأوضحت نتائج الدراسة أن التحكم فى الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية مرتبطان بالسن فى مقاييس معامل الذكاء والذاكرة الشكلية ومقاييس تصنيف الكروت لويسكونى فى حين أن الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية لاترتبط بالسن فى مقاييس الذاكرة المنطقية. كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية والتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائى ،وبذلك فإن النتائج تشير أن القدرات المعرفية والتعليمية العالية تنمو وتتحسن بسبب التنمية المستمرة للذكاء.

وقام ارندسى وآخرون (Arendasy et al 2004) بدراسة هدفت إلى قياس السرعة الإدراكية فى المواقف اليومية المعقدة ،وكذلك علاقتها بصعوبات القراءة والفهم القرائى لدى ذوى صعوبات القراءة. حيث يقوم البحث الحالى بدراسة النتائج المترتبة على تطوير وسيلة جديدة لقياس السرعة الإدراكية فى المواقف الحياتية وهذه الأداة عبارة عن مجموعة من الصور التى تصف مواقف من الحياة اليومية وتقدم هذه الصور إلى المفحوصين لمدة قصيرة، ومهمة المفحوص هى استخراج خمسة أهداف من خلال فهم طبيعة هذه الصور وقراءة محتواها. تم فحص هذا المقياس السرعة الإدراكية من خلال دراستين، الأولى: شملت (٣١٦) مفحوص ذوى خلفيات تعليمية متجانسة، وتم استخدام التحليل الإمبريقى، كما تم اختبار هذه الأداة معهم باستخدام نموذج راستش (Rasch) وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود تجانس فى نموذج

(Rasch)بالإضافة إلى خصائص قياس نفس ايجابية ،وقد تم اختبار صحة هذه النتائج عن طريق عينة أخرى شملت (١٩٨) مفحوص وهذه العينة جاءت بنفس النتائج التى خرجت من الدراسة الأولى، وعموما فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية وصعوبات القراءة والفهم القرائى.

وقام لوسيانو وآخرون (Luciano et al 2005) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية والقراءة والفهم القرائى والذكاء لدى عينة من ذوى صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية. حيث أن هناك نقاش دائم حول أثر العمليات المعرفية الداخلية وأثرها على العمليات المعرفية الكلية أو الشاملة. وما إذا كانت تلك العمليات المعرفية الشاملة تؤدى إلى الكفاءة فى العمليات الأساسية أم لا. ومثال على ذلك هو العلاقة بين فترة التفحص كمقياس للسرعة الإدراكية وبين معامل الذكاء. حيث لايعرف ما إذا كانت السرعة الإدراكية هى السبب أو نتيجة لمعامل الذكاء، وكذلك ما إذا كانت السرعة الإدراكية لها علاقة بالقراءة والفهم القرائى أم لا. لذا فقد قام البحث الحالى بدراسة العلاقة المباشرة بين فترة التخصص ومعامل الذكاء فى عينة قدرها (٢٠١٢) مفحوص من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى من استراليا وهولندا. وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة وارتباط بين أداء معامل الذكاء وبين فترة التفحص، كما أكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين السرعة الإدراكية ومهارات القراءة والفهم القرائى لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة.

التعليق

١- من حيث الهدف دراسات اهتمت بالفروق بين العاديين، وذوى صعوبات القراءة، والفهم القرائى فى السرعة الإدراكية كدراسة اكيرمان وآخرون (Ackerman et al 2002) وكامتن وآخرون (Compton et al 2002)، ودراسة أحمد محمد صقر(١٩٩٢) اهتمت بالفروق بين العاديين وذوى صعوبات

التعلم فى الخصائص المعرفية (الانتباه –الإدراك –الذاكرة طويلة المدى)، وبعض الخصائص اللامعرفية (تقدير لذات– والدافعية للإنجاز). ودراسة أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١) التى اهتمت بالفروق بين المستقلين فى المجال الإدراكى على مستوى تجهيز المعلومات، ومدى الانتباه، ودراسات اهتمت بتحديد الاضطرابات فى الوظائف الإدراكية التى يعانى منها ذوى صعوبات القراءة كدراسة جونسون وآخرون (Johnson et al 1990)، ومحمد هويدى (١٩٩٣)، ومحمد رفقى عيسى (١٩٩٦) وارندسى وآخرون (Arendasy، et al 2004)، ودراسة لوسيانو وآخرون (Luciano et al 2005)، التى اهتمت بالتعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية والفهم القرائى والذكاء، ودراسة اهتمت بتقديم إستراتيجية لتحسين السرعة الإدراكية كدراسة الميدا (Almeida 2002).

٢ – من حيث العينة تنوعت العينة فبعض الدراسات ركزت على المرحلة الابتدائية مثل دراسة أحمد صقر (١٩٩٢)، وجونسون (Johnson et al1990)، ومحمد هويدى (١٩٩٣)، محمد رفقى عيسى (١٩٩٦)، ولوسيانو (Luciano et al 2005).ودراسات كانت العينة من طلبة الجامعة والراشدين كدراسة أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١)، واكيرمان (Ackerman et al 2002)، وكامتن (Compton et al 2003) وارندسى (Arendasy et al 2004).

٣ – من حيث الأدوات معظم الدراسات ركز على اختبارات السرعة الإدراكية، التى تقيس القدرة على الصور المتطابقة، ومقاييس الادراك البصرى للأرقام، والأعداد، واختبارات الفهم القرائى، واختبارات القراءة.

٤– من حيث النتائج فتوصلت معظمها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوى صعوبات التعلم، وذوى صعوبات الفهم القرائى لصالح العاديين فى القدرات الإدراكية كدراسة جونسون (Johnson et al 1990)،

أحمد محمود صقر (١٩٩٢)، أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١)، ارندسى ((Arendasy et al 2004)، ولوسيانو (Luciano 2005)، وقد توصلت دراسة محمد هويدى لضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة، ومهارات الإدراك البصرى، ومهارات الإدراك السمعى، ودراسة محمد رفقى عيسى (١٩٩٦) التى دعمت البعد النمائى فى القدرة على التميز البصرى للصفوف الأعلى ،وإمكانية استخدام إستراتيجية لتحسين السرعة الإدراكية كدراسة اكيرمان (Ackerman et al 2002)، ووجود علاقة تداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة ،وارتباط هذه العلاقة ينمو بالقدرات اللغوية المتمثلة فى القراءة والفهم القرائى، وكذلك نمو القدرات العددية والمكانية لدى عينة الدراسة كدراسة اكيرمان (Ackerman et al 2002، ودراسة كامتن (Campton et al 2003).

دراسات تناولت الذاكرة العاملة

وقد أجرى سوانسون (Swanson 1993) بدراسة استهدفت التعرف على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم، والعاديين فى الذاكرة العاملة مع تحديد أنماط القصور التى يعانون منها، والأسباب المؤدية إليها على عينة قوامها (١٢٣) تلميذا مقسمين إلى أربع مجموعات كالتالى (١٩) تلميذا من ذوى صعوبات الحساب كان متوسط عمرهم الزمنى (١٠،١)عاما و(٢٨) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة متوسط عمرهم الزمنى (١٠،٩)عاما و(٣٨) تلميذا من ذوى الصعوبات ، و(٣٨) تلميذا متكافئين من ذوى الصعوبات فى القدرة العقلية. وباستخدام بطارية قياس الذاكرة العاملة، والتى تشمل استدعاء أحداث لفظية ماضية واستدعاء بصرى مكانى لأحداث لفظية متوقعة، واستدعاء أحداث بصرية مكانية متوقعة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، أن إنجاز الأطفال ذوى الصعوبات أقل عموما من انجاز المجموعة المتكافئة معهم من حيث العمر الزمنى، خصوصا فى استدعاء الأحداث الماضية، وقد تشابه إنجاز ذوى صعوبات التعلم مع المتكافئين معهم فى القدرة العقلية والمهام التى تتطلب

استدعاء الأحداث الماضية ،كما توصلت الدراسة على وجود قصور عام فى الذاكرة العاملة لذوى الصعوبات وقد يرجع هذا إلى اضطراب التخزين فى النظام الإجرائى بينما لا يوجد فروق بين ذوى صعوبات القراءة وذوى صعوبات الحساب فى الإنجاز على مقاييس الذاكرة اللفظية والبصرية المكانية.

وقام حسن السيد محمد أبو هاشم(١٩٩٥) بدراسة للتعرف على مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والحساب، وتكونت العينة من ١٦٤ تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية منهم ٨١ عاديين،٨٣ ذوى صعوبات تعلم طبق عليهم اختبارات تحصيلية فى القراءة والحساب، واختبارات القدرة العقلية ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبارات الذاكرة العاملة، ورصدت الدرجات وتم معالجتها احصائيا وتوصلت الدراسة إلى تمايز مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم إلى مكون لفظى ومكون غير لفظى، ووجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مكونات الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ العاديين.

وقد أجرى الباحثان سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan 1996) بدراسة أخرى للتعرف على إسهام الجوانب المعرفية فى فهم مشكلة صعوبات التعلم ،وتحديد الاضطرابات فى الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذا مقسمة إلى مجموعتين ٦٠ تلميذا يعانون من صعوبات القراءة و٦٠ تلميذا من العاديين بمتوسط عمرى ٥، ١٠ عاما وتتراوح نسب ذكاءهم من ١١٠ :٨٥، وباستخدام تحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط فى معالجة البيانات وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أهمية الوظائف المعرفية فى التنبؤ بذوى صعوبات تعلم القراءة كما تلعب الذاكرة دورا هاما فى الفهم القرائى، إلا أن هذا الدور ضعيف فى التنبؤ بهذا الفهم، وذلك عند مقارنتهم بالعاديين، وقد يرجع هذا الدور النسبى للذاكرة العاملة فى التنظيم المعرفى لذوى صعوبات القراءة، وقد ارتبط النظام العام للذاكرة العاملة (المتمثل فى استدعاء الكلمات المرتفعة الرمزية) مع الفهم القرائى لدى

العاديين،وكانت الكلمات المنخفضة الرمزية أفضل منبئ بالإنجاز القرائى لدى العاديين بينما كانت الجوانب المعرفية أفضل منبئ بالفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وأجرى لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) دراسة هدفت معرفة أداء مهام الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم وهل يؤدى إلى عيوب فرعية فى التجهيز أم التخزين أم عيوبا عامة فى كلتا العمليتين ومعرفة هل هناك خلل فى انخفاض أداء مهام التجهيز والتذكر البصرى والإدراك المكانى لدى ذوى صعوبات التعلم، ومدى أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على مهام الانتباه الانتقائى والمستمر والوعى القرائى على عينة تكونت من ١٣٦ تلميذا من الصف الأول الاعداد باقون للإعادة بفرقتهم من إدارة سرس الليان التعليمية –المنوفية باستخدام اختبار الذكاء المصور ومقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم ، المهام الذاكرة العاملة اللفظية تكملة الجملة –الذاكرة العاملة البصرية (عد النجوم) مهمة الإدراك البصرى المكانى تتبع الاتجاه –مهمة الانتباه الانتقائى البصرى/السمعى ومقياس الوعى القرائى وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة عند (٠,٠٠١) فى متغيرات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين مجموعات البحث من العاديين وذوى صعوبات التعلم وفروق بينهما فى التجهيز والتخزين اللفظى وتخزين الذاكرة العاملة البصرية لصالح مجموعة العاديين، ووجود فروق دالة عند (٠,٠٠١) فى استجابات وأزمنة الانتباه الانتقائى البصرى، وأيضا فى عدد استجابات الانتباه المستمر السمعى لصالح العاديين ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعات فى متغيرى الإدراك البصرى –المكانى والوعى القرائى لصالح العاديين.

وقام بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على تطور الوعى الصوتى وعلاقته بالذاكرة العاملة واكتساب مهارات القراءة والفهم القرائى لدى تلاميذ مرحلة الروضة ذوى صعوبات القراءة .حيث تشير الدراسة الحالية أنه على الرغم من أن الوعى الصوتى والمعرفة اللفظية على علاقة قوية

باكتساب مهارات القراءة فانه لاتتوافر بيانات كافية عن كيفية تطورها ،كما تناولت العديد من النظريات الكلام المنطوق وكيفية التحكم به معرفيا من أجل اكتشاف دور العوامل المعرفية واللغوية فى تطور المعرفة اللفظية، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) طفلا من تلاميذ مرحلة الروضة وقد تم تطبيق بعض الاختبارات لهم قبل دخول مرحلة الروضة بهدف قياس المعرفة اللفظية وعرض الكلام المنطوق وعلاقته بالذاكرة طويلة المدى، وترميز الألفاظ فى الذاكرة العاملة والتحكم المعرفى، كما تم قياس هذه الجوانب فى نهاية العام. قام الباحث بتطبيق اختبار للقراءة عينة الدراسة فى نهاية العام الأول لاكتشاف دور الذاكرة العاملة والمعرفة اللفظية والعوامل المعرفية فى تطور مهارات القراءة والفهم القرائى لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة .وأظهرت النتائج أنه فى حين أن القدرة على الترميز الصوتى للألفاظ والكلمات داخل الذاكرة طويلة المدى كان له علاقة دالة احصائيا بالمعرفة اللفظية فان تمثيل الكلام المنطوق فى الذاكرة طويلة المدى والتحكم المعرفى لم يكن على علاقة بالمعرفة اللفظية ،كما أن هناك علاقة دالة احصائيا بين المعرفة اللفظية وتطور مهارات التعرف على الكلمات لدى الأطفال ،وربما يلعب تمثيل الكلام المنطوق فى الذاكرة العاملة طويلة المدى دورا فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة .

وقام مارين ستاسكوسك (Staskowsk Maureen 2006) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات المعالجات والعمليات اللفظية المتعلقة بالذاكرة العاملة وصعوبات القراءة والعجز اللغوى فى الجوانب النحوية والمعنوية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى مع وبدون جوانب العجز اللغوى. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلا وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات من خلال العمليات اللفظية والمعرفة اللفظية والذاكرة العاملة واسترجاع الرموز اللفظية من الذاكرة والفهم القرائى. وقد تم تشكيل مجموعة من تلاميذ الصف الرابع والخامس ذوى صعوبات القراءة، وتم مقارنتها بمجموعة متطابقة معها من حيث السن والمرحلة الدراسية

ولديهم صعوبات فى الترميز القرائى والعجز النحوى والمعنوى، وتمت مقارنة هاتين المجموعتين بمجموعات متوافقة فى المستوى القرائى السن، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائى التى تتطلب مهارات الاسترجاع من الذاكرة العاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة وذوى مشكلات فى الجوانب اللغوية النحوية والمعنوية قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية فى الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط بدون العجز اللغوى ،كما سجل الأطفال ذوى صعوبات القراءة ولكن بدون عجز لغوى درجات مماثلة للمجموعات الأصغر سنا ،وعلى كل حال فإن المجموعة ذات صعوبات القراءة أظهرت أداء أقل بصورة دالة احصائيا فى المهام التى تتطلب معالجة الكلمات ،كما كانت درجات الأطفال ذوى صعوبات القراءة مع وبدون العجز اللغوى متشابهة من حيث المعرفة اللفظية ،وبذلك فإن النتائج تشير إلى أن قاعدة اللغة المستخدمة فى القراءة والفهم القرائى تشمل أنواع عديدة من المعالجة اللفظية والعمليات النحوية والمعنوية التى تعتمد على الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وقام جاثركوب وآخرون (Gathercope et al 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة وبين القدرة على القراءة والفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة مع التعرض لعوامل مثل الذكاء والقدرات اللفظية والذاكرة قصيرة المدى بالإضافة إلى المعرفة اللفظية ،تكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذا تتراوح بين ٦–١١ عاما من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى ،كما تم وصف هذه العينة بأنها تعانى من عجز فى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقدرات اللفظية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائى والقدرات اللفظية ومقياسا للذكاء على عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة احصائيا بين مشكلات وصعوبات القراءة والفهم القرائى وبين الذاكرة العاملة المركبة واللغة والقدرات اللفظية لدى أفراد العينة، فى حين أن هذه النتائج تشير إلى ان الذاكرة العاملة يتم تحديدها من خلال المهام التى تقوم بها

الذاكرة المركبة والتى تمثل حدود اكتساب المهارات والمعرفة فى القراءة والفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة .

وأجرت اليزبيث تام شاغنسى (O.Shaughnessy Tam Elizabeth. 2007) بدراسة هدفت التعرف على أثر برنامجين للتدخل قائمين على الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى ذوى صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى ذوى صعوبات القراءة أو المعرضين للوقوع فى هذه الصعوبات. ويختلف البرنامجان فى حجم الوحدة وطريقة التدريس، المنهج المستند عليه كل برنامج. وينقسم البرنامجان إلى برنامج تدريب على المعرفة اللفظية، وبرنامج تدريب على الكلمات المتشابهة، وقد كان الهدف من التدريب على المعرفة اللفظية زيادة المعرفة اللفظية لدى الأطفال من خلال الأنشطة الشفهية ومساعدة الأطفال على تعميم هذه المهارات فى حين كان الهدف من برنامج التدريب على الكلمات من خلال الأنشطة الكتابية وأن يعمم هذه المهارة حتى يصل بها إلى استخدام الكلمات المتشابهة أو الجمل على نفس القافية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى، وتم اختيارهم عشوائيا، واستمر البرنامجان لمدة ستة أسابيع وغطت القياسات القبلية جوانب مثل القدرات اللفظية والغير اللفظية، والذاكرة اللفظية العاملة والمعرفة اللفظية، والتهجئة، والتعرف على الكلمات، وتحديد الكلمات الاستهلالية، والطلاقة اللفظية فى القراءة، والفهم القرائى. وقد تم قياس المهارات اللغوية قبل وبعد التدخل، بينما الطلاقة الشفهية فى القراءة كان يتم قياسها أسبوعيا من خلال البرنامج. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامجين، فقد حقق التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أهداف البرنامجين وطوروا من مهارات القراءة لديهم وكذلك الفهم القرائى وبصفة عامة فإن كلا البرنامجين المعتمدين على الذاكرة العاملة نتج عنهما انتقال أثر التعلم لمهارات العمليات اللفظية والمهارات الهجائية والفهم القرائى، كما تم الاستعانة بمنحى النمو الفردى لتقدير معدل النمو فى الطلاقة اللفظية فى القراءة لدى الأطفال فى كلا البرنامجين وكان أهم نتائج النمو فى سرعة القراءة الشفهية والتعرف على الكلمات ذات أشكال هجائية متكررة.

التعليق

١- من حيث الهدف تركز الهدف على دراسة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات تعلم القراءة وصعوبات الفهم القرائى على المهام المكونة للذاكرة العاملة اللفظية، والعددية، والمهارات البصرية المكانية، ومهارات المعالجة لها كدراسة لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠).

ودراسات اهتمت بتصنيف لذوى صعوبات التعلم من خلال أنماط المختلفة لوظائف الذاكرة العاملة مثل دراسة سوانسون وترهان (Swanson & Trahan 1996)، والسيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥)، ودراسة بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance 2006)، ودراسات تناولت العلاقة بين مهارات المعالجات والعمليات اللفظية المتعلقة بالذاكرة العاملة، وصعوبات القراءة والعجز اللغوى مثل دراسة مارين ستاسكوسك (Staskowsk Maureen 2006)، وجاثركوب وآخرون (Gathercope et al 2006)، ودراسة وإليزابيث تام شاغنسى (O Shaughnessy Tam Elizabeth. 2007).

٢ - من حيث العينة تنوعت العينات فى هذه الدراسات مابين المرحلة الابتدائية كدراسة، وسوانسون وتراهان (Swanson & Trahan 1996) وستاسكوسك ومارين (Staskowsk Maurean Arbou 2006)، وجاثركوب وأخرون (Gathercope et al 2006)، واليزابيث تام شاغنسى(O.Shaughnessy Tam Elizabeth 2007)ودراسات على المرحلة الإعدادية والمراهقين كدراسة لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠)، وعلى أطفال الروضة كدراسة بيكرسكى (Pecarski constance 2006).

٣ - من حيث الأدوات استخدم الباحثون الاختبارات والمقاييس التى تقيس مهام الذاكرة العاملة (اللفظية/ العددية/ الصور والأشكال للمهام البصرية المكانية)، واختبارات الذكاء، وبطاريات نفس لغوية (اليوى أو التعليمية).

٤- النتائج بوجه عام توصلت لوجود فروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات الفهم القرائى لصالح العاديين فى القدرة البصرية المكانية، والتى تتضمن التوجه البصرى والمهارات البصرية الحركية ومشكلات تتعلق عموما بمهام الذاكرة العاملة (المهام اللفظية – العددية – الصور المكانية).

الفئة الثانية دراسات تناولت تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى :

الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

وقام نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) بدراسة دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين فى التحصيل حيث هدفت الدراسة التعرف على مدى دافعية الانجاز لدى الطالب المتفوق والطالبة المتفوقة ومعرفة الفروق بين العاديين والعاديات فى درجة دافعية الانجاز، والكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين فى التحصيل فى درجة الانجاز، وكذا الطالبات العاديات والمتفوقات دراسيا فى التحصيل وفى الدافعية للإنجاز، وقد استخدم لذلك استمارة جمع البيانات العامة (الاقتصادية –الاجتماعية – الأنشطة) اعدد الباحث، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعدد الباحث واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعدد فاروق عبد الفتاح موسى، وذلك على عينة قوامها بالنسبة للذكور ٣٠ طالبا متفوقا وفصل آخر من نفس المدرسة من الفصول العادية ٣٠ طالبا بمدينة السادات. وبالنسبة للإناث اختار الباحث فصلا للمتفوقات (٣٠) طالبة وفصل آخر من نفس المدرسة من الفصول العادية (٣٠) طالبة من مدرسة السيدة زينب الثانوية بنات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين الذكور ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات الإناث على مقياس دافعية الإنجاز عند مستوى (٠,٠١) لصالح المتفوقات، وهذا يعنى أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير مما لدى المتفوقين من الطلاب، وعدم وجود فروق دالة

إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين فى التحصيل وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الانجاز وعدم وجود فروق فى درجة الإنجاز بين كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى التحصيل، ووجود دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات العاديات فى التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز.

وقام عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) بدراسة لما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، وهدفت الدراسة تحديد العلاقة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض المتغيرات الأخرى (الدافعية – الاستدلال اللفظى – تشفير المعلومات) والكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم ،وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائى والثانى الإعدادى من وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم على عينة تكونت من ٦٦ طالبا من الصف الخامس الابتدائى (٣٢بنون،34 بنات) و٦٧ من الصف الثانى الإعدادى ٣٦ بنون و٣١ بنات وتكونت عينة ذوى صعوبات التعلم من ٦٥ طالبا من الصف الخامس و٦٢طالبا من الصف الثانى الإعدادى باستخدام مقياس ما وراء المعرفة ترجمة واعدد الباحث واستبيان الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى ترجمة وإعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود تأثير لصعوبات التعلم على درجات التلاميذ فى ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ووجود تأثير لنوع التلميذ على درجات التلاميذ فى ما وراء المعرفة والدافعية ،فى حين لا يوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ووجود فروق دالة بين مجموعتى البنين العاديين والبنين ذوى صعوبات لصالح العاديين فى ما وراء المعرفة.

وقام ديبى زامو (Zambo Debby M. 2003) بدراسة هدفت الكشف عن المفاهيم المتعلقة بصعوبات القراءة والتى تشمل العمليات المعرفية والمشاعر والدافعية للإنجاز والسلوك لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. حيث تبحث هذه الدراسة فى الكيفية

التى يفكر بها الأطفال حول عمل عقولهم عندما يقرءون، حيث أن وصف المفاهيم التى ترتبط بالقراءة للأطفال ذوى صعوبات القراءة ربما يكون الخطوة الأولى لمساعدتهم على بناء إطار تمثيلى أقوى وأبقى أثرا ليساعدهم على تخطى الصعوبات لديهم. تكونت عينة الدراسة من (١١) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة بالإضافة لمدرسيهم وعددهم (٦) مدرسين،و(١٣)من التلاميذ العاديين. وقد قام الباحث بإجراء المسوحات، والمقابلات، والملاحظات الميدانية. كما قام بتطبيق الاستبيانات على عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات فى المفاهيم المتعلقة بالعمليات المعرفية كالدافعية للإنجاز بين التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وبين القراء العاديين ،كما وجدت اختلافات وفروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وبين التلاميذ العاديين فيما يتعلق بالأحكام التى يطلقونها حول الكتب وحول أنفسهم ،وعن أهمية العمليات التى يجريها المخ لتبسيط القراءة.

وقام كريستوفر لى (Knoll Christopher Lee2004) بدراسة كان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائى لدى طلاب الصف العاشر من ذوى صعوبات القراءة فى دراسة الأدب الانجليزى. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة غرب أوتوا بهولندا، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار قصير عن الدافعية للإنجاز والفهم القرائى ،وذلك بعد تقديم قصة قصيرة لعينة الدراسة ليقرءوها ولمعالجة البيانات قام الباحث باستخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط وتوصلت النتائج إلى. هناك علاقة دالة احصائيا بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائى لدى عينة الدراسة وهى علاقة ارتباطية قوية. وتؤكد نتائج الدراسة أن هذه العلاقة الارتباطية القوية يمكن استخدامها والتركيز عليها فى تعليم الطلاب ذوى صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

وقد أجرت لورى سيدر (Seder Laurie sue 2005) دراسة هدفت قياس الأبعاد المتعددة لدافعية الإنجاز ومنها الدافعية للقراءة ودراسة كيف تختلف هذه الأبعاد بين

الطلاب ذوى وبدون صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع والخامس ،وقد خضعوا لاستبيان الدافعية للقراءة، وقد صمم الباحث هذا الاستبيان لقياس (١١) بعدا مختلفا من أبعاد دافعية القراءة وتشمل الكفاءة الذاتية، والدوافع الداخلية والخارجية للقراءة، وأهداف القراءة، والجوانب الاجتماعية للقراءة ،وقد أشارت النتائج بارتباط العديد من النتائج ايجابيا كما اختلف متوسط درجات بعض الأبعاد باختلاف الصف الذى به التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، فالطلاب بالصف الرابع كان لديهم دافعية للإنجاز ودافعية القراءة أكبر من التلاميذ بالصف الخامس، كما كان الطلاب بدون صعوبات قراءة ذوى دافعية أكبر من حيث الكفاءة الذاتية والتحدى فى حين أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة كانوا ذوى دافعية للإنجاز ودافعية للقراءة أعلى فى البعد الخاص بالالتزام. كما تشابهت متوسطات الدرجات فى معظم الأبعاد بتشابه الجنس، وبذلك فنتائج الدراسة تؤكد أن الجنس والانتماء العرقى هى جوانب غير مؤثرة فى صعوبات القراءة .وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أيضا أن الدافعية للإنجاز والدافعية للقراءة هى عملية متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد يجب أن تراعى عند القيام بأى دراسة فى هذا لمجال.

وقام كيفن فاجى (Vagi Kevin J. 2006) بدراسة هدفت تناول العلاقة بين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية ومهارات الفهم القرائى من خلال دراسة دولية عن القراءة والدافعية للإنجاز. حيث تحاول الدراسة الحالية التأكد من الفرض المطروح بأن قراءة الكتب داخل المنزل والدافعية للإنجاز تتأثر بالعلاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية وبين مهارات الفهم القرائى لدى عينة من المراهقين ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٦) دول بناء على الأصول الاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول، وتم تصنيفهم كالتالى (تايلندا والمكسيك) (استراليا وفرنسا)، (أمريكا والنرويج) وقد شارك فى هذه العينة (٢٧٣٥١) مشاركا و(٨٢٣) مدرسة، وقد تم جمع البيانات من قاعدة بيانات البرنامج الدولى لتقييم التلاميذ لعام (٢٠٠٠) وكذلك تم استخدام نموذج التحليل الهرمى لبحث العوامل المرتبطة بالفهم القرائى .

وقد أشارت النتائج إلى تدعيم الفرض بأن القراءة داخل المنزل تتوسط العلاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية ومهارات الفهم القرائى لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة ،كما أكدت نتائج الدراسة على الدور الفعال الذى تلعبه الدافعية للإنجاز فى رفع مستوى عينة الدراسة فى مهارات القراءة والفهم القرائى.

وقامت كارولين سلويك (Slowik Carleene Chiaradio. 2006) بدراسة هدفت التعرف على دور الدافعية للانجاز فى التحصيل والفهم القرائى لدى طلاب المدارس الإعدادية ذوى صعوبات القراءة بولاية نيو جرسى، وقد تم من خلال الدراسة قياس جانبين هامين من جوانب الدافعية للانجاز والتى تؤثر فى تنمية مهارات القراءة والفهم القرائى وهى مفهوم الذات كقارئ والقيمة المستخرجة من خلال قراءة نص، وتم التقييم باستخدام ملفات الدافعية للقراءة ،كما قامت هذه الدراسة بالتعرف على العلاقة بين مفهوم التلاميذ لقدراتهم فى القراءة والقيمة التى يرونها مستفادة من وراء القراءة من خلال أعمال مهارات الفهم القرائى ،وأدائهم فى اختبار التحصيل والفهم القرائى، وذلك عن طريق الربط بين نتائج القياس وبين استجابات التلاميذ فى جلسات تعلم القراءة وإجاباتهم لاختبار الإنذار المبكر فى الصف الثامن بولاية نيو جرسى، بالإضافة إلى ذلك، فقد قامت الدراسة الحالية باختبار صدق اختبار ملفات الدافعية للقراءة كأداة مهمة لتحديد الطلاب الذين يشتبه أن يكونوا فى خطر طبقا لإجاباتهم فى امتحان الإنذار المبكر. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن فى مدرسة مقاطعة نيو جرسى والذين تلقوا اختبار الإنذار المبكر. وأشارت نتائج الدراسة أنه على الرغم من وجود ارتباط بين درجات الإنذار المبكر ودرجات ملفات دافعية القراءة إلا أن ملفات دافعية القراءة ليست أداة قوية فى التنبؤ بأداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فيما يتعلق بمهارات التحصيل والفهم القرائى.

وقامت جانيس دوترير أوهارا (O Hara Janice Dotterer. 2007) بدراسة هدفت التعرف على أثر برنامج تدخل لتنمية مهارات الفهم القرائى والإلمام بمهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة فى الصفوف الثالث

والرابع .كما تتهم هذه الدراسة بتناول منهجين إضافيين هما: المنهج الأول ويرتبط باتجاه تعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائى، واستراتيجيات التفكير المطبقة فى القراءة . ٢-منهج القراءة الإرشادية . ودراسة أثر هذين المنهجين على نمو الفهم القرائى والدافعية للإنجاز والإلمام بالعمليات ما وراء المعرفية، بالإضافة لانتقال أثر تعلم القراءة، وتطبيق الإستراتيجيات القرائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث والرابع واستمرت لمدة ٨أسابيع، وكان عدد الطلاب خمسين طالبا تم اختيارهم عشوائيا لحضور فصل القراءة الإرشادية .وقام الباحث بتطبيق ٣ اختبارات للفهم القرائى وثلاث قياسات لما وراء المعرفة ومقياسا للدافعية للقراءة على عينة الدراسة أما بالنسبة للمنهج الأول فإنه دمج للعناصر الدافعية والجاذبة لتدريس المفاهيم القرائية، وكذلك دمج لمحتوى لامعرفى وهو استراتيجيات التفكير المطبقة بما شمله من إلمام بما وراء المعرفة كالتفكير بصوت عالى والتفكير التأملى .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم دال احصائيا بين الاختبار القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى بالنسبة للمنهج الأول من حيث :أ-ثلاث اختبارات للفهم القرائى ب-ثلاث قياسات لما وراء المعرفة. وبالنسبة لأداء التلاميذ فى استبيان الدافعية من أجل القراءة فلم يكن هناك فروق دالة احصائيا فبل وبعد المعالجة ،ومع ذلك فعند استخدام مقاييس أخرى للدافعية للإنجاز عند الطلاب فى المنهج الأول والذين تعلموا ذاتيا على زملائهم فى منهج القراءة الإرشادية وأن هنا تؤكد نتائج الدراسة أن التلاميذ فى البرنامج الأول قد تفوقوا وتقدموا على زملائهم فى برنامج القراءة الإرشادية فى الفهم القرائى والدراية اللامعرفية ومعرفتهم بتطبيق استراتيجيات القراءة والأكثر من ذلك أن طلاب البرنامج الأول كانت لديهم دافعية للإنجاز أعلى اتضح ذلك فى دافعيتهم لأخذ الكتب لقراءتها فى المنزل.

وقام كيفتا لوتشمى سيرتا (Seeratan Kavita Latchmi.2007) بدراسة هدفت التعرف على دور الدافعية للإنجاز فى تنمية الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية لدى الأفراد ذوى صعوبات القراءة. وقد شمل هذا المشروع البحثى خمس دراسات تهدف

إلى دراسة التداخل والارتباط بين دراسة الدافعية للإنجاز والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية والعاطفية والتى تدرس حتى الوقت الحالى كل على حدا كما هدفت تلك الدراسة إلى إنشاء ملفات فائقة للمجموعات التى تم اختيارها من خلال استخدام وسيلة وأداة جديدة لقياس الدافعية للإنجاز . تكونت عينة الدراسة من (٧٠) فردا من ذوى صعوبات القراءة، وقام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز واختبار فى مهارات التحصيل. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية الدافعية للإنجاز فى تشخيص لاضطرابات النفسية والباثولوجية، حيث أن الأفراد ذوى الدافعية الأعلى للإنجاز يتميزون بتحصيل أعلى فى ميدان التحصيل ومهارات القراءة مقارنة بهؤلاء ذوى المستوى المنخفض من الدافعية للإنجاز الذين ينحرفون عن المستوى الطبيعى للمفاهيم اللفظية المتصلة بالعواطف والمشاعر الايجابية والسلبية والقيم ومفهوم الذات الشخصى .كما تشير نتائج الدراسة أيضا أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة ربما يمتلكون مهارات بصرية وإدراكية ،وقدرة على التطبيق الناجح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فى المهام التى تخاطب قدراتهم.

التعقيب

بعد العرض السابق للدراسات التى تناولت الدافعية والتحصيل والفهم القرائى ،فقد توصلت كل النتائج إلى أن ذوى التحصيل المرتفع هم ذوى الدافعية المرتفعة ،وذوى الدافعية المنخفضة هم أقل فى التحصيل. و من حيث العينة فقد استخدمت بعض الدراسات المرحلة الابتدائية كدراسة سيدر ولورى (Seeder Laurie Sue 2005)، كيفن فاجى (Vagi Kevin J. 2006)، وجانيس ووترير هارا (O Hara Janice Dotterer 2007).واستخدمت دراسات المرحلة الإعدادية كدراسة عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢)، ودراسة ديبى زامو(Zambo Debby M. 2003)، ودراسة كريستوفر لى (Knoll Christopher Lee 2004)، وكـــــارولين سلويك (Slowik Carleene Chiaradio 2006)، ودراسات كانت عينتها من الكبار كدراسة ونبيل محمد الفحل (١٩٩٩).

دراسات تناولت تقدير الذات

وقامت كير إلين هولم بيسن (Bison Kier Elaine Holm. 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائى، والمقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة ،تكونت الدراسة من (١٨٠) طفلا من ذوى صعوبات القراءة، واستخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوى صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم ،كما يقيس (٩) مجالات أخرى منها المهارات الأكاديمية، المظهر الخارجى ،والتقبل الاجتماعى والسلوك، كما تم تقديم هذا المقياس للآباء بهدف الكشف عن آرائهم فى تقدير ابنائهم الذاتى. كما تم استخدام نظام التصنيف للمهارات الاجتماعية من أجل قياس المهارات الاجتماعية والسلوك المرتبط بها ،وكذلك قائمة سلوك الأطفال من أجل تقييم السلوك، وقد أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات فى مفهوم الذات، وأظهر(٢٤) طفل من ذوى صعوبات القراءة ارتفاعا فى مفهوم تقدير الذات، كما ارتبطت مقاييس تقدير وتقييم الذات سلبا مع قياسات السلوك ،وتصنيف المهارات الاجتماعية، وكذلك لم تكن هناك علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه. كما ركزت النتائج على المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المختلطة، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وأجرت كاثرين سميث (Smith 2004) بدراسة هدفت تطوير اختبار لقياس صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار ذوى صعوبات القراءة وتقدير الذات المنخفض. حيث قامت الدراسة الحالية بتحليل دراستين متصلتين بتطوير مصداقية أدوات قياس واختبار صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار من ذوى صعوبات القراءة وذوى تقدير الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢)، منهم (١٥٠) طالب من ذوى صعوبات القراءة من طلاب الجامعة، وقام الباحث من خلال الدراسة الأولى ببناء

استبيان وتصميمه بناء على الدراسات السابقة، وتم تقديمه إلى عينة الدراسة، وبتحليل العوامل المتصلة بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة اتضح من خلال هذه الدراسة أن هناك ثمانية مؤشرات لهذه الصعوبات وهى .ضعف فى مهارات التنظيم، تحكم ضئيل فى الدوافع ،مستوى منخفض لتقدير الذات، قصور فى المهارات الاجتماعية، ضعف فى معالجات اللغة ،صعوبات فى مهارات القراءة والفهم القرائى ،صعوبات فى المهارات الرياضية ،ضعف فى قدرات الذاكرة. وفى الدراسة الثانية كان الهدف هو قياس الصدق لأحد مقاييس صعوبات القراءة وتقدير الذات، وقد تم تقديم المقياس إلى (٨٢) فرد من ذوى صعوبات القراءة ومنخفضى تقدير الذات، وتمت مقارنتهم بمجموعة أخرى من غير ذوى صعوبات القراءة ومرتفعى تقدير الذات، وقد أوضحت النتائج أن هذان المقياسان لهما مصداقية عالية، فقد أظهرا فروقا دالة إحصائيا بين ذوى صعوبات القراءة ومنخفضى تقدير الذات وبين العاديين. كما تؤكد نتائج الدراسة إمكانية تطبيق هذان المقياسان فى بيئة المتعلمين ذوى صعوبات القراءة وفيما يتعلق بتقدير الذات.

وأجرت باربارا بيرد ستيفن (Stephan Barbara Beard 2004) دراسة كان الهدف منها اكتشاف أثر الحس المتزامن من خلال بعض التطبيقات لزيادة تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة على تنمية مهارات القراءة. حيث تشير الدراسة أن الحس المتزامن للأشكال الملونة هو عبارة عن ظاهرة إدراكية يكون فيها الفرد لديه خبرة خاصة وحساسية شديدة تجاه الحروف والرموز الملونة. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة، و(٨٧) تلميذا عاديا تتراوح أعمارهم من ٧–١٤ عاما ،منهم (١٠٣) ذكرا و(٨٦) أنثى واختلفت أصول وأعراق الأفراد المشاركين فى الدراسة فمنهم من ذوى أصول اسبانية وافريقية وأسيوية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات للقراءة ،وكذلك قام بتطبيق مقياس لتقدير الذات، وكذلك قام بإجراء المقابلات، وفى النهاية استخدم الباحث اختبار (كا٢) المعالجة البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة ذوى صعوبات القراءة لم

تحقق درجة مرتفعة بصورة دالة فى مستوى الحس المتزامن ،كما لم تكن هناك علاقة دالة احصائيا بين درجات صعوبات القراءة والحس المتزامن، بالإضافة أن هناك أنواع أخرى من الحس المتزامن كان قد تم اكتشافها من خلال المقابلات وتقارير دراسة الحالة، فمن بين (١٧٩) مشاركا، (29)مشاركا (١٦٪) من كلا الجنسين أظهروا أشكال مختلفة من الحس المتزامن كما تم قياس تقدير الذات باستخدام مقياس غير رسمى، وقد كانت درجات تقدير الذات مترابطة مع درجات ميول التلاميذ، وعلى الرغم من أن العديد من البحوث السابقة قد أشارت إلى أن معدل تقدير الذات يكون منخفض لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. فإن هذا البحث يؤكد أن الدعم والتشجيع لهؤلاء التلاميذ داخل الأسرة والمدرسة يعمل على تقوية شعورهم بالقيمة والتقدير الذاتى كما يرفع من مستوى انجازهم على مستوى مهارات القراءة.

وأجرى جوى كولين راب (Rapp Joy Coleen. 2006) بدراسة هدفت التعرف على أثر التعلم التعاونى للغة على التحصيل القرائى الأكاديمى والفهم القرائى والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ من ذوى صعوبات القراءة (٨٨) تلميذا وتم اختيارهم من مدرستين ابتدائيتين وتم اختيارهم من فصلين مختلفين. كما تم اختيار عدد مدرسين عاديين ومدرس واحد يعمل فى حجرة المصادر تم تدريبهم لمدة يومين على استخدام التعلم التعاونى للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته. وقد طلب من المدرسين التجريبيين تطبيق التعلم التعاونى للغة على مدار (٢٤) أسبوعا فى حين أن المدرسين الضابطين طلب منهما الاستمرار فى العمل بالطريقة التقليدية فى التدريس. كما قام الباحث بتطبيق اختبارت واللمهارات الأساسية، ومقياس الفهم القرائى والتعرف على الكلمات والمصطلحات والتهجئة، ومقياس تقدير الذات، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادى وثنائى الاتجاه ،كما تم استخدام اختبار (Z). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تقدير الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية ،وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يخص

مهارات الفهم القرائى لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاونى للغة فعال فى رفع مستوى تقدير الذات والفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وقامت لمى ماسينجال (Massengale Lummy Jr. 2006) بدراسة هدفت التعرف على أثر إلحاق الأطفال ضعاف المستوى برياض الأطفال المتطورة والحديثة على التحصيل القرائى وتقدير الذات الأكاديمى، وذلك من خلال مقارنة الأطفال عينة الدراسة بأطفال آخرين ضعاف المستوى تم إلحاقهم برياض الأطفال العادية والتقليدية واستمرت الدراسة لمدة أربع سنوات. تكونت عينة الدراسة مبدئيا من (٥٠٥) طفلا فى مرحلة ما قبل رياض الأطفال، وقد تم اختيار (١٢٣) طفلا عشوائيا لإلحاقهم برياض الأطفال المتطورة، واختار الباحث منهم (٨٣) طفلا فقط ليشكلوا المجموعة التجريبية. بينما رفض (٤٠) ولى مر إلحاق ابنائهم برياض الأطفال المتقدمة وألحقوهم برياض الأطفال العادية ،وهؤلاء الأطفال شكلوا المجموعة الضابطة ،كما قام الباحث بتطبيق اختبار للفهم القرائى وكذلك قام بقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة من خلال مقياس تصنيف تقدير الذات. وقد أشارت النتائج من خلال البيانات التى تم جمعها فى نهاية العام الثالث من الدراسة أن الأطفال الذين اختيروا ليلتحقوا بدور رياض الأطفال المتطورة ولكنهم التحقوا بدور رياض الأطفال العادية قد حصلوا على درجات أعلى بصورة دالة احصائيا فى مهارات الفهم القرائى من الأطفال الذين التحقوا بدور رياض الأطفال المتطورة، وتم الحصول على نفس النتيجة بعد العام الرابع ومع ذلك فإن الفرق فى الدرجات فى الفهم القرائى لم يكن كبيرا .كما أشارت النتائج إلى أنه فقط (٧٪) من تلاميذ رياض الأطفال المتطورة حصلوا على درجات منخفضة فى تقدير الذات الأكاديمى فى حين أن نسبة ممن حصلوا على درجات منخفضة فى تقدير الذات من الأطفال فى رياض الأطفال العادية وصلت إلى (٢١٪).

وأجرى كارول كورنر روبرتس (Roberts Carole Korner 2007) بدراسة هدفت

التعرف على التغيرات الحاصلة فى التحصيل القرائى، والاتجاهات نحو القراءة والفهم القرائى وتقدير الذات الأكاديمى لدى المراهقين ذوى المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا فى برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين ذوى المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا فى برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين الذين كان مستوى كفاءتهم فى القراءة والفهم القرائى أقل من المتوسط. وذلك بهدف تحديد ما إذا كان المشاركون فى ورشة عمل القراءة يحصلون أكثر من الطلاب الذين تعلموا فى البرامج التقليدية، وبلغت أفراد العينة (٨٠) تلميذا تراوحت أعمارهم بين ١٣–١٦ عاما وينتمون إلى مدرستين مختلفتين، (٣٨) تلميذا قام بالمشاركة فى ورشة عمل لقراءة وهم من نفس المدرسة، فى حين أن (٤٢) تلميذا من المدرسة الأخرى تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية. وقد تم استخدام التصميم التجريبى: الاختبار القبلى والبعدى ذو المجموعة الضابطة، وذلك بهدف مقارنة ما تم اكتسابه فى تحصيل والفهم القرائى، والاتجاهات نحو القراءة والتقدير الذاتى الأكاديمى، ومقاييس الميول. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية فى كل قياسات التحصيل والفهم القرائى، فى حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح أى من المجموعتين فى الاتجاهات نحو القراءة أو تقدير الذات الأكاديمى ومع ذلك فإن التلاميذ فى كلا المجموعتين والذين كانوا قد حصلوا على درجات أقل فى الاتجاهات نحو القراءة وفى الفهم القرائى كانت هناك فروق دالة احصائيا فى صالحهم فى الاتجاهات نحو القراءة، وبذلك فإن النتائج تشير إلى دعم استخدام ورش العمل فى القراءة مع المراهقين كوسيلة لتنمية التحصيل والفهم القرائى بينما لاتنصح باستخدام ورش العمل كوسيلة لزيادة الاتجاهات نحو القراءة ولا زيادة مستوى تقدير الذات لدى ذوى صعوبات القراءة.

وقامت اليزبيث كيكر (Kiker Elizabeth Lester. 2007) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية المدخل الكلى للغة على التحصيل القرائى الأكاديمى وتقدير الذات ومفهوم

التقبل الاجتماعى لدى التلاميذ ذوى وبدون صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ الصف الثانى والرابع والخامس ممن يستخدم معهم هذا المدخل، وقد قامت الباحثة بتقييم عينة الدراسة من خلال القياسات الرسمية وغير الرسمية، ومن أمثلة القياسات الرسمية المقننة مقياس وودكوك لقياس مهارات القراءة والكتابة، وملفات تصنيف السلوك ،مقياس مفهوم الذات للأطفال لبيرس هاريس أما القياسات غير الرسمية وغير المقننة شملت الملاحظة، وتحليل كتابات أفراد العينة .كما قام الباحث بتطبيق اختبار قام بتصميمه قبليا وبعديا على عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة ذات صعوبات القراءة قد تقدموا وارتفع مستواهم بصورة دالة احصائيا فى مهارات القراءة الرئيسية ،ومهارات الفهم القرائى، ولكن بدرجة غير دالة احصائيا وذلك من خلال مقارنة المجموعات باستخدام القياسات الرسمية المقننة فى القراءة. بينما أشارت النتائج التى تم الحصول عليها من خلال استخدام القاسيات غير الرسمية وغير المقننة (الملاحظة وتحليل كتابات التلاميذ إلى تشابه بين أفراد المجموعتين فى مهارات مثل التعرف على الكلمة والفهم القرائى). وخلاصة النتائج تشير أن المدخل الكلى للغة فعال خاصة مع الطلاب الصغار سنا، كما أنه له دور كبير فى رفع معدل تقدير الذات وزيادة مستوى التقبل الاجتماعى لدى المجموعة ذات صعوبات القراءة.

وقامت سارة هينز (Hines sara J. 2007) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدخل قائم على الرموز والحروف الملونة والكلمات ذات القافية الواحدة بهدف رفع معدل تقدير الذات لدى تلاميذ الصف الأول من ذوى صعوبات القراءة. حيث تشير الدراسة الحالية إلى أن الأفراد ذوى صعوبات القراءة دائما ما يعانون من الفشل الدراسى، ويؤثر ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمى والتقدير الذاتى لديهم ،وكذلك على دافعيتهم ؛ولذلك كان من الضرورى تصميم برنامج يساعد على اكتساب المهارات القرائية والفهم القرائى لدى تلك العينة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذا بالصف الأول والذين تم تصنيفهم على أنهم ذوى صعوبات القراءة. وقام الباحث بتطبيق

اختبار فى القراءة قبلى وبعدى كما طبق عليهم مقياسا لتقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج. وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ أحرزوا تقدما كبيرا فى مهارات القراءة والفهم القرائى، وكذلك فى تعلم الكلمات بزيادة وصلت إلى (٧٣٪) وبالإضافة إلى ذلك فقد اكتسب التلاميذ كلمات جديدة ووصلت الزيادة فى درجاتهم فى هذا الاختبار البعدى إلى (٥٦٪) فى حين كان هناك تقدم بسيط فى مستوى الصوتيات لديهم حيث وصل إلى (٢٩٪). كما زاد معدل تقدير الذات لدى عينة الدراسة بعد الاختبار البعدى إلى (٦٥٪)؛ لذلك فإن نجاح وفعالية هذا البرنامج تعد خطوة هامة فى سبيل تصميم منهج متكامل لعلاج الأطفال ذوى صعوبات القراءة ومساعدتهم على تخطى صعوباتهم.

التعقيب

– من حيث الهدف تركز على استخدام برنامج أو إستراتيجية للارتفاع بتقدير الذات لذوى الصعوبات القرائية والفهم القرائى كدراسة باربارا بيرد ستيفنStephan)، (Barbara Beard 2004، وجون راب (Rapp Joy Coleen 2006)، ودراسة لمى ماسينجال (Massengale Lummy jr 2006)، ودراسة كارولروبرتس(Roberts Carole Krner)، 2007) واليزبيث كيكر وسارة هينز (Hines Sara j 2007) ، ودراسة عزة صالح الألفى التى هدفت التعرف على العوامل غير العقلية المميزة بين مستويات التحصيل لوضع العلاج اللازم للقضاء على هذه الأسباب والاستفادة من الطاقات العقلية.

ودراسات اهتمت بالسلوك القرائى وصعوبات الفهم القرائى وأثره على مفهوم تقدير الذات والمهارات الاجتماعية كدراسة كير الين هولم Bison Kier Elaine Holm)، (2003، وإليزابيث كيكر (Kiker Elizabeth Lester 2007) ، ودراسة كاثرين سميثSmith) (Catherine Mary 2004والتى هدفت تطوير اختبار لقياس تقدير الذات لدى الكبار ذوى صعوبات قرائية.

من حيث العينة تنوعت العينة مابين أطفال فى مرحلة الروضة كدراسة لمى

ماسينجال (Massengale Lummy jr 2006) ، ودراسات تناولت المرحلة الابتدائية وهى الأكثر كدراسة، ودراسة كير الين هولم (Bison Kier Elaine Holm 2003) ، باربارا ستيفن (StephanBarbara Beard2004)، وجوى راب (Rapp Joy Coleen 2006)، وإليزابيث كيكر (Kiker Elizabeth Lester 2007)، ودراسة سارة هينز (Hines Sara 2007.وطبق كلا من كاثرين سميث (Smith Catherine Mary 2004)، كارول روبرتس (Roberts Carole Korner 2007) على عينة من المراهقين والكبار. واستخدم الباحثين الاختبارات التحصيلية ومقاييس تقدير الذات.

ومن حيث النتائج الدراسات التى استخدمت طرق بديلة للتدريس واستراتيجيات لتحسين تقدير الذات توصلت نتائجها لتحسن مستوى التلاميذ وارتفاع تقدير الذات لديهم. و لا يتأثر تقدير الذات فى المهارات الاجتماعية نتيجة انخفاض التحصيل.

الفئة الثالثة دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم القرائى.

قام السيد عبد الحميد سليمان السيد (١٩٩٦) بدراسة لتنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذو صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، واعداد برنامج تدريبى لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة شملت (٣٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم و(٣٠) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع باستخدام أدوات تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأدوات قياس عمليات الفهم اللغوى وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :وجود فروق ذات دلالة احصائية عند ٠,٠٥ بين متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال العاديين فى عمليات التجهيز المعجمى، التجهيز السيمانتى، عمليات الفهم اللغوى ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كما توجد فروق ذات دلالة عند ٠,٠١ فى القياسين لدى مجموعات العينة لصالح

العاديين فى عمليتى التجهيز السيمانتى، وتجهيز النص لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقام عبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩) بدراسة لفاعلية طرق تحسين الفهم القرائى للطلبة ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء صف من الطلبة من ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائى على ثلاث طرق تدريس فى القراءة، وهى طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسية. أظهرت النتائج ان طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج دالة احصائيا لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة ،بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين طريقة الكلمات الرئيسية مقارنة بالطريقة التقليدية على الرغم من ظهور فروق ظاهرية فى متوسطات أداء الطلبة على هاتين الطريقتين، وقد عرضت الدراسة أيضا المحددات والمقترحات لإجراء أية دراسات مستقبلية فى هذا المجال.

وقام مارتين ولكلينسكى (Wleklinski Martin H. 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التربية الخاصة المقدمة إلى ذوى صعوبات القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى، والتعرف على الكلمة على مدار ثلاث سنوات، كما هدفت الدراسة إلى تناول العلاقة بين نمو التلاميذ وبين العوامل الآتية : نوع صعوبات القراءة، إستراتيجية التدريس العلاجى، كمية الوقت المنقضى فى حجرة المصادر. تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تحصيلهم القرائى على مدار ثلاث سنوات .وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات الفهم القرائى، والتعرف على الكلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل التحصيل القرائى لدى هؤلاء التلاميذ لم يتحسن خلال الأعوام الثلاثة، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات التحصيل القرائى يتجه لهذه العوامل : نوع صعوبة التعلم (خاصة أو عامة)، نوع وطريقة التدريس، التدريس فى حجرة مصادر التعلم. كما أشار حساب معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة سلبية بين

الفهم القرائى وبين مقدار الوقت الذى يستغرقه التلاميذ على أى تقدم فى الكفاءة القرائية من شأنه أن يساعدهم على تخطى الصعوبات التى لديهم، وبذلك فإن النتيجة الأساسية لهذا البحث هى أن التربية الخاصة وممارستها الحالية ليست لها فعالية تذكر فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وأجرى الكسندر فران ميناردى (Minnardi Alexander Fran; 2001) بدراسة هدفت إلى المقارنة، تقنية تدريس للقراءة قائمة على تركيز على الشكل الكلمة المكتوب ونطق الكلمة الملفوظ، ببرنامج لبناء مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا بالمرحلة الثانوية من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى. وقد قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين: التجريبية وكان التركيز معها على الفهم القرائى وليس القراءة الجهرية، وقدم الباحث لهم البرنامج المكون من الكلمات والصور الملونة على مدار (٢٥) حصة. فى حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .كما قام الباحث بتطبيق صور متكافئة من اختبار التحصيل القرائى قبل وبعد البرنامج المكون من (٢٥) حصة على عينة الدراسة من الطلاب ذوى صعوبات القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية حققوا ارتفاعا فى درجاتهم بصورة دالة إحصائيا فى اختبار الفهم القرائى، كما أشارت النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانوية ذوى صعوبات القراءة قد تحسنت مهارات القراءة لديهم عندما ركزت طريقة التدريس على الشكل والمنطوق ،وبذلك فإن هذه الدراسة تؤكد وتتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتى تقول بأن المهام اللفظية الصوتية يمكن أن تتقدم وتتطور من خلال استخدام استراتيجيات الصور والأشكال، وخاصة مع المتعلمين ذوى صعوبات القراءة.

وقام ألبرت تشارلز كورهنن (Korhonen Albert Charles 2002) بدراسة هدفت تناول العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة والتحصيل وصعوبات القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة. وكذلك التعرف على أثر عامل الجنس فى تلقى نفس طريقة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا بالصف التاسع تم تصنيفهم

على أنهم من ذوى صعوبات القراءة. وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتم التدريس لهم باستخدام الطريقة التى يفضلونها، والمجموعة الضابطة، وتم التدريس لهم بالطريقة التقليدية. وكذلك تم تقسيم المجموعات إلى ذكور وإناث لاكتشاف أى فروق بين الذكور والإناث الذين تلقوا نفس طريقة التدريس. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارا فى التحصيل والفهم القرائى على عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة. وأوضحت نتائج الدراسة أنه لم تكن هناك أى فروق دالة إحصائيا بين الطريقة التقليدية، والطريقة المفضلة من حيث الفهم القرائى، كما لم تكن هناك فروقا بين الذكور والإناث. ومع ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة الذين استخدموا الطريقة الجديدة القائمة على تفصيلات المتعلمين كانت لديهم درجات أعلى بصورة دالة إحصائيا فى الفهم القرائى من التلاميذ الذين استخدموا ودرسوا بالطريقة التقليدية.

وقامت باربارا جلسر (Glasser Barbara Joan Calcagni. 2002) بدراسة هدفت التعرف على أثر نموذج لتدريس القراءة يسمى نموذج استراتيجية التدريس الشامل على تنمية الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب العاديين والموهوبين فى الفصول العادية ذوى الأعمار المتنوعة .تكونت عينة الدراسة من تلاميذ ثلاثة فصول متنوعة الأعمار فى التعليم العام، منهم تلاميذ من ذوى صعوبات الفهم القرائى وصعوبات القراءة .وتم التعامل مع التلاميذ فى المجموعتين التجريبيتين باستخدام ثلاث استراتيجيات للفهم القرائى ،وهى الصور المرئية، الأسئلة الذاتية، وإستراتيجية إعادة الصياغة. وكان عدد أفراد العينة (٤٩) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة. كما استخدم الباحث نموذجين تجريبيين من أجل قياس أثر البرنامج بالنسبة للطلاب ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى ويسمى تصميم الخط القاعدى المتعدد عبر المفحوصين، ويشارك فيه أربعة تلاميذ من ذوى صعوبات القراءة فى كلا المجموعتين التجريبيتين مشكلين مجموعات صغيرة تتلقى التدريس بالاستراتيجيات الثلاثة. كما قام الباحث بتصميم اختبارات تهدف إلى قياس

إتقان كل إستراتيجية. كما تم استخدام مقياسا للفهم القرائى، وآخر يهدف إلى قياس أثر البرنامج على التلاميذ العاديين باستخدام تصميم المجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلى والبعدى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج كان ذو فعالية كبيرة فى زيادة الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، كما كانت آراء المدرسين مؤيدة لفاعلية البرنامج ،كما كانت آراء التلاميذ ايجابية فى صالح البرنامج حيث شعر كل التلاميذ باستثناء الموهوبين بالاستفادة العظيمة من البرنامج.

وقام اسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣) بعمل برنامج على بعض مكونات التفكير على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القرائى وهدف البحث دراسة صعوبات التعلم النوعية فى الفهم القرائى بشقية المعرفى والميتامعرفى، الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفيه الفعالة فى تخفيف صعوبات الفهم القرائى، دراسة التفكير الناقد عند الأطفال على عينة من (٦١) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم النوعية فى الفهم القرائى المعرفى والميتامعرفى، وإعداد برنامج قائم على عمليات التفكير الناقد لمواجهة صعوبات الفهم القرائى فى ضوء الاتجاه المعرفى. توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد التالية: التحليل، التفسير، الدرجة الكلية، بالإضافة إلى مهارة الدقة فى فحص الوقائع، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات للفهم القرائى التالية: إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات، الدرجة الكلية. عدم وجود دالة احصائيا بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمراقبة الذات.

وقامت مارتا انفنتى (Infante Marta Del Rosario 2003) بدراسة هدفت التعرف على الاختلافات فى استخراج المعانى والفهم القرائى والفهم السماعى من خلال التعرف على أثر الخلفية الاجتماعية والصعوبات القرائية على أداء عينة من التلاميذ

ذوى صعوبات القراءة من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة من المدارس الخاصة والمدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، وقام الباحث بتطبيق استبيانات للتعرف على الخلفية الاجتماعية للعينة، وكذلك قام بتطبيق اختبارات خاصة باستخراج المعانى والفهم القرائى والسماعى على عينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أداء التلاميذ فى المدارس الحكومية أقل من أداء التلاميذ فى المدارس الخاصة فى جميع جوانب الدراسة. فقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك اختلافا فى أداء التلاميذ باختلاف الخلفية الاجتماعية لكل تلميذ، فالتلاميذ من ذوى خلفيات اجتماعية منخفضة ومعيبة مثل طلاب المدارس الحكومية قد أظهرت انخفاضا ملحوظا من حيث استنباط المعانى والفهم القرائى ،وقياسات الفهم السماعى. فى حين أن التلاميذ ذوى الخلفيات الاجتماعية الجيدة مثل طلاب المدارس الخاصة أظهروا ارتفاعا فى هذه الجوانب .كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقات دالة احصائيا بين نوع المدرسة واستخراج المعانى والفهم القرائى ومهارات الفهم الاستماعى وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة احصائيا بين استخراج المعانى ومهارات الفهم القرائى لدى الطلاب فى المدارس العامة، وكذلك أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقات دالة احصائيا بين مهارات الفهم السماعى ومهارات الفهم القرائى لدى طلاب المدارس الخاصة ذوى صعوبات القراءة وهذه العلاقات تحتاج للتقييم والتدريب.

وأجرت ميرى إجان (Egan. Mairi Douglas. 2003) بدراسة هدفت تناول دراسة حالة العمليات القرائية التعويضية والفهم القرائى لدى عينة من البالغين ذوى صعوبات القراءة. حيث تشير الدراسة الحالية إلى قلة المعلومات المتوافرة حول كيفية تخطى الأفراد الذين تم تصنيفهم على أنهم من ذوى صعوبات القراءة لهذه الصعوبة ونجاحهم فى أماكن عملهم والتى ربما تحتاج إلى أشخاص ذوى ثقافة علمية. كما أن هذه المعلومات ضرورية ومطلوبة لكى تساعد فى تصميم برامج لمساعدة الأفراد ذوى صعوبات القراءة، لذلك فان البرامج المستقبلية تعتمد على صور مطورة من أساليب

التعويض الحالية، كما أشارت الدراسة إلى أن التعويض مع الأشخاص ذوى صعوبات القراءة من الممكن أن تساهم على تخطى العجز لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٨) أفراد من ذوى صعوبات القراءة، وتم تقديم نصين لهم، وتم تسجيل استجاباتهم لهذه النصوص على شرائط كاسيت يتم تفريغها بعد ذلك. وقد قام الباحث بتحليل هذه الاستجابات للوصول لنتائج الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن القراء الذين مروا بالقراءة التعويضية عانوا من صعوبة فى استرجاع الأفكار الرئيسية فى النص، كما أنهم تغلبوا على الصعوبات التى لديهم، واكتسبوا مهارات الفهم القرائى، وذلك باستخدام عمليات ما وراء المعرفة لتقليل ثغرات الفهم لديهم، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن القراء التعويضين كانت لديهم الدراية والإلمام أحيانا بأنهم يطبقون ويمارسون عمليات واستراتيجيات تعويضية.

وأجرى بنتم (Bentum Kwesi Ewusi. 2003) بدراسة هدفت التعرف على أثر دخول تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة لحجرة مصادر التعلم والتدريس المعتمد على حجرة المصادر على التحصيل والفهم القرائى، وكذلك هدفت الدراسة إلى تناول مستوى معامل الذكاء لدى عينة الدراسة والتعرف كذلك على الأثر الطويل المدى لبرنامج فى صعوبات القراءة يستخدم فيه غرفة المصادر لعينة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والذين تم وضعهم فى برنامج حجرة المصادر لفترة من ثلاث إلى ست سنوات. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) تلميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين .تكونت الأولى من (٢٣٧) تم تصنيفهم كذوى صعوبات القراءة قبل دخولهم حجرة المصادر بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٧٠) طفل تم تصنيفهم نفس التصنيف ولكن تمت إعادة تقييمهم بعد ست سنوات. كما قام الباحث بتطبيق اختبارات معامل الذكاء والتحصيل والفهم القرائى قبل دخول حجرة المصادر وبعد ثلاث أو ست سنوات من دخولها للإجابة على أسئلة البحث. وقد استخدم الباحث بتحليل التباين ثنائى الاتجاه لتحليل البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام حجرة المصادر لتعليم ذوى صعوبات القراءة

لايحسن الفهم القرائى لديهم ،كما انخفضت القدرة الهجائية للتلاميذ بعد تلقى البرنامج خلال ٣، ٦ سنوات، كما أكدت نتائج الدراسة أن طرق التدريس الحالية المستخدمة فى مركز المصادر ليست لها فعالية أو تأثير على الفهم القرائى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائيا قائمة على الجنس فى التحصيل والفهم القرائى بين الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة الذين تلقوا البرنامج القائم على حجرة المصادر.

وأجرت ماريا لوبا (Lopa Maria Raquel 2003) بدراسة هدفت الوقوف على أداء التلاميذ المشاركين فى عينة الدراسة فى قياسات التسمية السريعة مثل تسمية للكلمات والألوان والصور وعلاقاتها بالقدرات الصوتية وتعريف الكلمات والفهم القرائى لدى عينة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة .تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة ومتوسط أعمارهم عشر سنوات وثمانية أشهر، وهؤلاء التلاميذ شكلوا المجموعة التجريبية بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٤٤) تلميذا من ذوى المهارات العادية فى القراءة من نفس متوسط العمر عشر سنوات وثمانية أشهر ،وقد قام الباحث بمقارنة نتائج هذه المجموعة الضابطة الأولى بالمجموعة التجريبية كما قام الباحث بمقارنة نتائج هذه المجموعة الضابطة الأولى بالمجموعة التجريبية، كما قام الباحث باختيار مجموعة ضابطة ثانية يتميزون بمستوى متوسط من التحصيل والفهم القرائى العادى، ولكن لديهم نفس مستوى القراءة الشفهية للكلمات ومتوسط أعمارهم ٨ سنوات و٨ أشهر. وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبارات التحصيل والفهم القرائى ،وكذلك قياسات التسمية السريعة على عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى مقاييس التسمية السريعة كان أقل منه فى المجموعة الضابطة التى من نفس السن، كما أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لم يكن مختلفا بصورة دالة إحصائيا عن أداء المجموعة الضابطة ذات نفس المستوى فى القراءة، كما تؤكد نتائج الدراسة أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة من عمر عشر سنوات فى مقياس التسمية السريعة

أقل من الأداء المناسب لعمرهم بل كان أدائهم مماثل لمن هم أصغر سنا، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين التسمية السريعة للكلمات والألوان والصور وبين الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى.

وقامت مارى بيث (Mary Beth Calhoon 2005) بدراسة هدفت تناول أثر التعلم عن طريق الأقران على تنمية مهارات الصوتية والفهم القرائى، واكتساب مهارات القراءة لدى تلاميذ المدارس الاعدادية بالصف السادس والسابع والثامن ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبا من ذوى صعوبات القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية وتم التدريس لهما باستخدام برنامج المهارات الصوتية المعتمدة على طريقة التعلم عن طريق الأقران، وكذلك التدريب على المهارات اللغوية وكذلك التدريب على برنامج الفهم القرائى، فى حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية. وقام الباحث بتطبيق اختبارات للتعرف على الكلمات والفهم القرائى، واختبارا للطلاقة فى القراءة، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مهارات التعرف على الكلمة وتحديد الكلمات الاستدلالية ومهارات الفهم القرائى. بالإضافة إلى أن حجم الأثر كان كبيرا فيما يتعلق بالتعرف على الكلمة وتحديد الكلمات الاستهلالية ومهارات الفهم القرائى، فى حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة بين المجموعتين من حيث الطلاقة فى القراءة.

وقامت مارين ستاسكوسكى (Staskowski Maureen Arbour 2006) بدراسة هدفت اكتشاف العلاقة بين العمليات الصوتية وصعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائى ونواحى العجز اللغوية (النحوية والمعنوية) لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى مع وبدون جوانب العجز اللغوى. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلا وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات من خلال العمليات اللفظية والمعرفية واستدعاء الرموز اللفظية من الذاكرة والفهم القرائى. وقد تم تشكيل مجموعة من

التلاميذ (الصف الرابع والخامس) ذوى صعوبات القراءة. وتم مقارنتها بمجموعة متطابقة معها من حيث السن والمرحلة الدراسية ولديهم صعوبات فى الترميز القرائى والعجز النحوى والمعنوى وتمت مقارنة هاتين المجموعتين بمجموعات متوافقة فى المستوى القرائى والسن، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائى التى تتطلب مهارات الاستدعاء من الذاكرة العاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة، وذوى مشكلات فى الجوانب اللغوية النحوية والمعنوية قد أظهرت اختلافات كمية وكيفية فى الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط بدون وجود العجز اللغوى، كما سجل الأطفال ذوى صعوبات القراءة ولكن بدون عجز لغوى درجات مماثلة للمجموعة الأصغر سنا، وعلى كل حال فان المجموعة ذات صعوبات القراءة أظهرت أداء أقل بصورة دالة احصائيا فى المهام التى تتطلب معالجة للكلمات. كما كانت درجات الأطفال ذوى صعوبات القراءة مع وبدون العجز اللغوى متشابهه من حيث المعرفة اللفظية، وبذلك فان النتائج تشير أن قاعدة اللغة المستخدمة فى القراءة والفهم القرائى تشمل أنواعا عديدة من المعالجة اللفظية والعمليات النحوية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وقام جاستين وآخرون (Justin Cwise et al 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المفردات المعبرة والمستقبلة ومهارات الاستماع ومهارات التعرف على الكلمات والفهم القرائى لدى الطلاب من ذوى صعوبات القراءة، كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأنظمة الفرعية للغة وبين القياسات المختلفة للتحصيل القرائى لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات القرائية. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) تلميذا فى الصفوف الثانى والثالث والذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة. وتشمل عينة الدراسة على (١٧١) من التلاميذ الذكور و(١٠٨) من الاناث، وكذلك يمكن تقسيمهم بناء على العرق إلى (١٣٥) من أصول افريقية و(١٤٤) قوقازيون. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار المهارات ماقبل القراءة من تصميم الباحث، واختبار للتعرف على الكلمات واختبار للفهم القرائى، وكذلك اختبارا للمهارات الشفهية

العامة للغة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا بينها وبين ما توصلت إليه الدراسات السابقة، والتى أشارت إلى أن مهارات اللغة الشفهية ترتبط ارتباطا ايجابيا بالتحصيل القرائى، كما أكدت نتائج الدراسة أن معرفة المفردات المعبرة والمستقبلة تؤثر فى مهارات ما قبل القراءة بطرق متعددة، كما أن المعرفة بالمفردات المعبرة ومهارات الفهم السماعى تسهل من مهارات التعرف على الكلمات، وكذلك عملية الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة.

التعليق

- من حيث الهدف دراسات اهتمت بالعلاقة النمائية والإدراكية السمعية أو البصرية أو التميز البصرى والفهم القرائى كدراسة، وماريا لوبا Lopa)، Maria Raqual 2003)، ودراسة مارى (Staskowski Maureen Arbour 2006) ودراسة جاستين وآخرون (Justin Cwise 2003)والتى تمثل الاتجاه الحديث فى الاهتمام بمهارات الاستماع ومهارات التعرف على الكلمات والفهم القرائى، و تضمنت التعرف على العلاقة بين العمليات الصوتية التى تتضمن المعرفة الصوتية، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والذاكرة السريعة للأسماء، والذاكرة المرئية والأداء القرائى.
- ودراسات اهتمت بتقنيات واستراتيجيات لتحسين الفهم القرائى وتنمية عمليات الفهم اللغوى كدراسة السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦)، وعبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩)، ومارتين لكلسينسكى Wleklinskski)، Martin 2001)، وميناردى الكسندر فرانك (Minnardi Alexander 2001)، ومارى بيث (Mary BethCalhoon2005).
- ودراسات اهتمت باتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها بطرق التدريس والمساندة الأسرية كدراسة ألبرت تشارلز Korhonen Albert Tcharles)، 2002)، وباربارا جلسر(Glasser Barbara Joan 2002)، ومارتا إنفانتInfante)، MartaDel Rosario 2003)، ودراسة بنتم (BentumKwesi Ewusi 2003)، التى

هدفت تحسين القراءة والفهم القرائى باستخدام حجرة المصادر، ودراسات تناولت حالة العمليات القرائية التعويضية والفهم القرائى كدراسة مارى إجان (Egan. Mairi Douglas 2003)، ومعظم الدراسات تناولت المرحلة الابتدائية ودراسات تناولت المرحلة الثانوية والجامعة والبالغين كدراسة ميناردى الكسندر فران (Minnardi Alexander Fran 2001)، وميرى إجان (Egan Mairi Douglas 2003)، ودراسات تناولت عدة مراحل مثل دراسة باربارا جون جلسر(Glasser Barbara Joa 2002).

٣ – من حيث الأدوات استخدم معظم الباحثين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل القرائى واختبارات الفهم القرائى والفهم اللغوى.

– من أهم النتائج التى اتفقت عليها الدراسات التى تناولت المهارات اللغوية التى تؤثر على الفهم القرائى أن الأطفال ذوى مشكلات فى الجوانب اللغوية النحوية واللفظية أظهرت اختلافات كمية وكيفية فى الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، ومهارات اللغة الشفهية ترتبط ارتباطا ايجابيا بالتحصيل القرائى، وأن معرفة المفردات المعبرة والمستقبلة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل القرائى وتؤثر فى مهارات ماقبل القراءة، كما أن المعرفة بالمفردات المعبرة ومهارات الفهم السماعى تسهل من مهارات التعرف على الكلمات، وكذلك عملية الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة كدراسة (وماريا لوبا Lopa) (Rosaria 2003) Maria Del وولفورث (Wolforth Joan Barbara 2003)، ودراسة ستاسكوسكى (Staskowski Maureen Arbour 2006)، وجاستين (Justin Cwise 2007)، وقد أكدت الدراسات التى استخدمت استراتيجيات لتحسين الفهم القرائى إلى أن المجموعات التى تلقت أسلوبا مختلفا فى تدريس مهارات القراءة كان لها أثر ايجابى على الفهم القرائى أكثر من التدريس بالطرق التقليدية على المجموعات الضابطة كدراسة عبد العزيز السرطاوى (١٩٩٩)، و مارتين

ولكلينسكى (Wlekinski Martin 2001)، وميناردى الكسندر فران (Minnardi Alexander Fran 2001)، وكورهنين (Korhonen Albert Charles 2002)، وبار بارا جلسر(Glasser Barbara Joan 2002)، واسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣)، ميرى إجان (Egan Mairi Douglas 2003)، ومارى بيث (Mary Beth Calhoon 2005)، واختلفت معهم دراسة بنتم (Bentum Kwesi Ewusi 2003) حيث اعتمد البرنامج البديل على حجرة المصادر التعلم التى لم تؤدى إلى تحسن التلاميذ فى الفهم القرائى ،وتوصلت دراسة مارتا انفنتى (Infantae Marta del Rosario 2003) إلى أن اختلاف فى أداء التلاميذ يرجع إلى الخلفية الاجتماعية لصالح طلاب المدارس الخاصة على المدارس الحكومية من حيث استبطان المعانى والفهم القرائى.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها

قامت الباحثة بعرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التى تسنى لها الاطلاع عليها، وقد تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور: الفئة الأولى تشمل الخصائص المعرفية الانتباه -السرعة الإدراكية-والذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائى، والتعقيب عليها. والفئة الثانية الخصائص اللامعرفية الدافعية للانجاز - وتقدير الذات وتدنى التحصيل، والتعقيب عليها ،والفئة الثالثة الفهم القرائى والمهارات اللغوية المرتبطة به واستراتيجيات تحسينها، والتعقيب عليها.

وقد استفادت الباحثة من نتائج البحوث التى تم عرضها فى الآتى :

- معظم الدراسات التى تم عرضها استخدمت المنهج المقارن فى وصف الفروق بين العاديين وذوى الصعوبات. العينة كان معظمها من المرحلة الابتدائية؛ لأن العوامل المعرفية هى أفضل منبئ بذوى الصعوبات ،ولإمكانية تقديم برامج واستراتيجيات لتفادى الصعوبات فى مرحلة مبكرة.

- استخدام اختبارات صعوبات التعلم ،واختبارات الذكاء لتصفية العينة، والاختبارات التى تقيس السرعة الإدراكية ومهام الذاكرة العاملة اللفظية والعددية والشكلية، واختبار القراءة الصامتة للفهم القرائى.

- أن الأطفال ذوى اضطرابات فى العمليات المعرفية هم أقل ذكاء، ووجود علاقة بين صعوبات التعلم والقدرة العقلية. مما يعوق الطفل عن الانتباه للمعلومات التى يحتاجها لتشفير الكلمات مما يؤدى إلى حدوث فجوة فى معرفة الكلمات باعتبارها مجموعات من الحروف يصعب إدماجها.

- وجود خلط وتشارك بين مهام السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة، كثير من مشكلات القراءة والفهم القرائى ترجع لاضطرابات الإدراك السمعى أو البصرى.

- يختلف العاديين عن ذوى الصعوبات فى استراتيجيات استخدام الذاكرة العاملة مع إمكانية تدريب التلاميذ على إستراتيجية تسهل الاحتفاظ والمعالجة، والاستدعاء كما يختلفا فى استخدام الإستراتيجية المناسبة للانتباه السمعى والبصرى.

- تلعب الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية دورا هاما فى الفهم القرائى، ويظهر ذلك فى اختبارات التسمية السريعة ،والذاكرة اللفظية (الصوتية والمرئية)، وزمن الاسترجاع الذى يتضح فى زمن رد الفعل الذى يحتاجهم التلميذ للطلاقة والمرونة والفهم اللغوى.

- تأكيد البعد النمائى فى التمييز البصرى، والفهم القرائى يتضمن العديد من الوظائف المعرفية العليا المفترض أنها غير سليمة لدى الأشخاص ذوى ضعف الانتباه، وذوى صعوبات التعلم، وهناك علاقة بين مهارات الفهم القرائى والكفاءة فى قراءة الكلمات والقدرات اللغوية.

- يؤثر السلوك القرائى للعلم فى التعثر القرائى لدى تلاميذه، والتدريس بالطرق

البديلة أكثر فاعلية فى تحسين الفهم القرائى أكثر من الطرق التقليدية.

- ذوى الخلفيات الاجتماعية الجيدة يظهرون ارتفاعا فى استنباط المعانى والفهم القرائى والفهم السماعى، أكثر من ذوى الخلفيات الاجتماعية المتدنية.
- وجود تأثير لكل من الدافعية الدراسية والمثابرة والثقة بالنفس على تقدير الذات، والتلاميذ الأقل تحصيلا فى حاجة إلى الأمن والدعم والتشجيع من الأسرة والمدرسة، وفى حاجة لتقدير الذات، ذوى التحصيل المرتفع هم ذوى دافعية عالية للانجاز، ولا يؤثر تدنى التحصيل على المهارات الاجتماعية.

الجديد في هذه الدراسة

- استخدمت الدراسة الحالية خصائص معرفية أكثر دقة كالسرعة الإدراكية ، والذاكرة العاملة والانتباه بالإضافة إلى عاملان غير عقليين تقدير الذات – الدافعية للإنجاز مع الفهم القرائى كدراسة مقارنة، ومعظم الدراسات السابقة تناولت الإدراك والذاكرة طويلة أو قصيرة المدى لذوى الصعوبات القرائية، و خاصة الدراسات العربية، فالدراسة الحالية تناولت خصائص معرفية أكثر دقة مع الفهم القرائى بالإضافة إلى الخصائص اللامعرفية.
- معظم الدراسات التى تناولت الفهم القرائى أشارت إلى أهمية المرونة، والطلاقة فى القراءة ليتحقق الفهم وبدونهما يتعذر الفهم، أو يكون بطيئا، ولكن فى هذه الدراسة تم الإشارة لفئة من المتعلمين لديهم قدرة فائقة على المرونة، والطلاقة فى القراءة قد تفوق العاديين، ولكنهم لايفهمون ما يقرؤنه أو ما يسمعونه، ولديهم مشكلات فى التعبير وفهم اللغة، ويظهرون نقصا فى ما يحصل عليه الطالب من درجات بمقياس الفهم والتعبير اللغوى المقنن مقارنة بما يحصل عليه من درجات فى القدرة اللالفظية فى اختبار

ذكاء فردى مقنن ،وهى حالة تسمى بالعجز الشديد فى الفهم القرائى Hyperlexia الهيبرليكسيا وهم يتسمون بسلامة وحسن الترميز وضعف فهم ما يقرؤونه، ولديهم مشاكل أخرى تم الإشارة لها فى الإطار النظرى.

من العرض السابق يمكن الوصول للفروض الآتية :

الفرض الأول

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات – مقارنة الأعداد– الصور المتطابقة) ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبارات عوامل مدى الذاكرة (مدى تذكر الأعداد السمعى– مدى تذكر الحروف السمعى – مدى تذكر الأعداد البصرى) ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين /

أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الخامس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار الدافع للإنجاز ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين/أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض السادس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

- مقدمة :

أولا : العينة

ثانيا: أدوات الدراسة.

ثالثا: إجراءات الدراسة.

رابعا: الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

مقدمة :

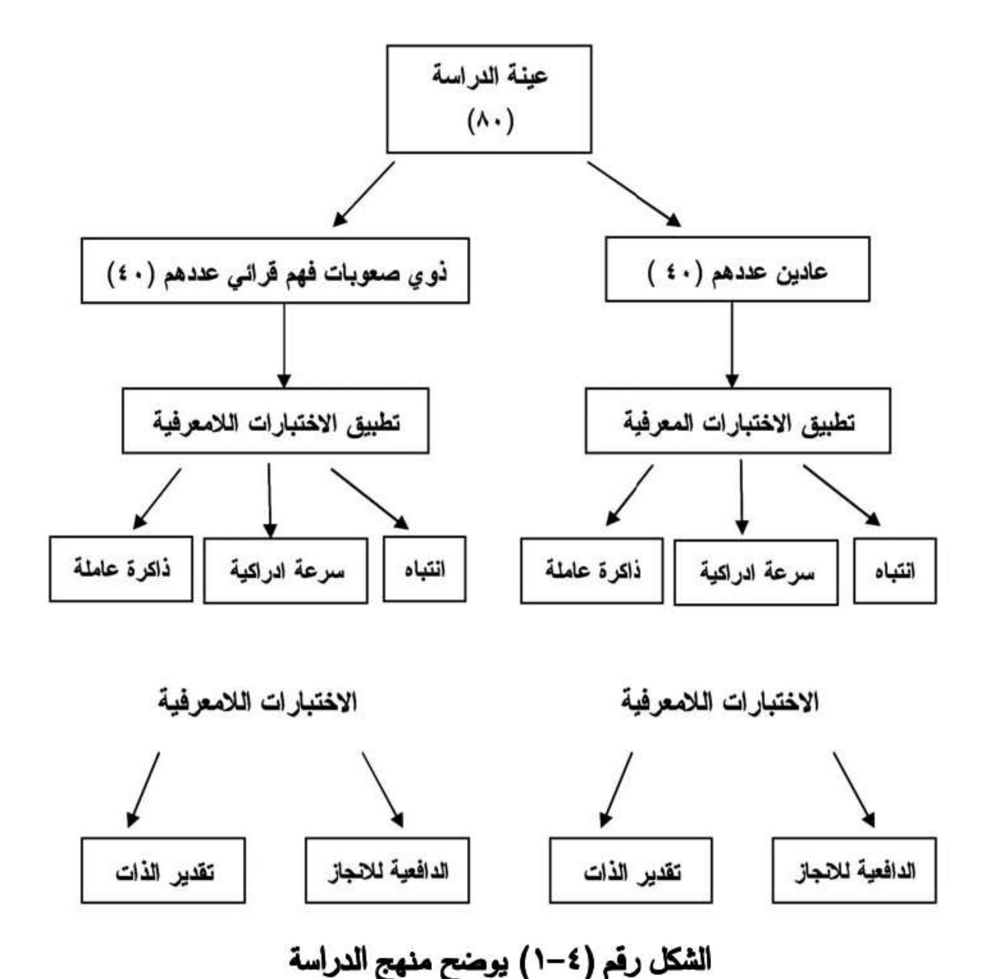
يتضمن الفصل الحالى الخطوات الإجرائية التى اتبعتها الباحثة من أجل إعداد الأدوات اللازمة للقياس، واختيار عينة الدراسة الأساسية، ووصفا للأدوات المستخدمة فى اختبار عينة الدراسة. كما يتضمن توضيحا لإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية المنهج السببى المقارن، وهذا النوع من البحوث يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة، وفى هذا البحث تقوم الباحثة بدراسة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى فى بعض الخصائص المعرفية الانتباه –السرعة الإدراكية –الذاكرة العاملة والخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز–وتقدير الذات.

حيث تفترض الباحثة بناء على الدراسات السابقة أن سبب صعوبة الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى قد ترجع إلى بعض الخصائص المعرفية الانتباه–السرعة الإدراكية – الذاكرة العاملة، وبعض الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز–تقدير الذات مقارنة بالعاديين.

واعتمدت الدراسة على مجموعتين احدهما عاديين من الجنسين (ذكور/إناث)، والأخرى ذوى صعوبات فهم قرائى من الجنسين (ذكور/إناث)، تم التأكد من تكافؤهما فى العمر الزمنى والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى.



الشكل رقم (٤-١) يوضح منهج الدراسة

أولا: عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات الفهم القرائى، والعاديين. تم اختيارهم من عينة أولية قدرها (٢٥٠) من الجنسين من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمدرسة على بن أبى طالب الابتدائية التابعة لإدارة السادس من أكتوبر، ومدرسة أنس بن مالك التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة وفق محكات اختيار محددة.

أ- اختيار عينة الدراسة الأساسية: ولاختيار عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

١- تطبيق محك الاستبعاد.

٢- تطبيق محك التباعد (استخدام اختبار الذكاء المصور- واستبعاد ذوى صعوبات فك الشفرة)

٣- تطبيق اختبار للفهم القرائى.

١- تطبيق محك الاستبعاد. لانتقاء عينة التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى قامت الباحثة بتطبيق محك الاستبعاد بالاعتماد على سجلات المدرسة، وبمساعدة الأخصائى الاجتماعى، ومدرس الفصل. حيث يتم استبعاد التلاميذ ذوى الإعاقات الذهنية، والإعاقات الحسية البصرية والسمعية والإعاقات الحركية، أو أى حالات حرمان بيئى أو عاطفى. حيث تم استبعاد وفقا للاعتبارات السابق توضيحها (٣٦) تلميذ وتلميذة لانفصال الوالدين أو اليتم، والفقر، وحالات سوء التغذية، وحالات العجز الخفيف كثقل السمع، وضعف البصر، وبعض الأمراض.

٢-تطبيق محك التباعد. قامت الباحثة بتطبيق محك التباعد الخارجى، وذلك من خلال:

أ- تطبيق اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكى صالح) على العينة السابقة. وعلى أساسه خرج من العينة(٣٤)؛ وذلك لحصولهم على درجات أقل من المتوسط فقد كانت متوسطات الذكاء بين ٩٠-١١٠ على اختبار الذكاء، حيث أن الشرط الأساسى فى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أن يكون ذكاؤهم متوسطا أو فوق المتوسط ،وتحصيلهم منخفض .

ب- قراءة التلاميذ لدرس من دروس القراءة ؛لاستبعاد التلاميذ ذوى صعوبات فك الشفرة. حيث تم استبعاد عدد (٢٠) من التلاميذ لتعثرهم

فى فك الشفرة. تبقى من العينة (١٦٠) ثم تطبيق اختبار الفهم القرائى للأطفال لخيرى المغازى، وقد امكن تحديد مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى، وهم الذين تقع درجاتهم على هذا المقياس ٦٩ وما يقل عنها، وقد بلغ عددهم (٤٠) من الجنسين (١٧) ذكور،(٢٣) إناث. وهم بهذا الآداء يمكن وصفهم بأنهم الذين يتباين آدائهم الفعلى على اختبار الفهم القرائى عن الآداء المتوقع منهم فى ضوء قدرتهم العقلية العامة بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر.

حيث أن التلميذ الذى يوصف بأنه ذوو صعوبة فهم قرائى، هو الذى يتباين أداءه الفعلى على اختبار الفهم القرائى المعرفى عن الأداء المتوقع منه، ويوضح الشكل (٤-٢) مراحل اختيار العينة.

جدول رقم (٤ -٢)

المتغير	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	أطفال عاديين	ذكور	٩.٦٩٥	٠.٢٤٦
		إناث	٩.٦٤	٠.٢٩٥
	أطفال ذوى صعوبات	ذكور	٩.٦١٤	٠.٢٣٣
		إناث	٩.٦١٧	٠.٢٣٨
	العينة الكلية	ذكور	٩.٦٤٧	٠.٢٣٧
		إناث	٩.٦٣	٠.٢٦٨
الذكاء	أطفال عاديين	ذكور	٩٩.٣٣	٥.٩٧٥
		إناث	١٠٠.٢٥	٧.٤٣٧
	أطفال ذوى صعوبات	ذكور	١٠١.١٨	٦.١٧٧
		إناث	٩٥.٧٤	٥.٤٢١
	العينة الكلية	ذكور	١٠٠.٤١	٦.٠٥٦
		إناث	٩٩.٥٧	٦.٥٨٦

تجانس الأطفال من حيث العمر الزمني، والذكاء

ب-خصائص عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٨٠) من الجنسين (٢٩) ذكور، و(٥١) إناث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى العاديين، وذوى صعوبات الفهم القرائى.تم اختيارهم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمدرسة على بن أبى طالب الابتدائية، ومدرسة أنس بن مالك بمحافظة الجيزة، وتم تصنيف أفراد العينة الأساسية إلى مجموعتين بناء على ما سبق.

* مجموعة عاديين تتألف من (٤٠) من الجنسين (١٢) ذكور، و(٢٨) إناث. طبق عليهم مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل، واختبار عامل السرعة الإدراكية، واختبارات عوامل مدى الذاكرة السمعى والبصرى، واختبار الدافع للإنجاز، ومقياس تقدير الذات للأطفال.
* مجموعة ذوى صعوبات فهم قرائى وتتألف من (٤٠) من الجنسين(١٧) ذكور، و(٢٣) إناث. طبق عليهم مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل، واختبار عامل السرعة الإدراكية، واختبارات عوامل مدى الذاكرة السمعى والبصرى، واختبار الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات.

الجدول (٤ -١) يوضح التصميم الوصفي للعينة .

مجموعة الدراسة	عدد الأفراد	عدد القياسات	الإجراءات
عاديين	٤٠	٥ خمسة قياسات	يطبق على مجموعة التلاميذ الاختبارات المعرفية "الانتباه - السرعة الإدراكية -الذاكرة العاملة" والاختبارات اللامعرفية "الدافعية للإنجاز -تقدير الذات".
ذوي صعوبات الفهم القرائي	٤٠	(٥)خمسة قياسات	يطبق على مجموعة التلاميذ الاختبارات المعرفية "الانتباه - السرعة الإدراكية -الذاكرة العاملة "والاختبارات اللامعرفية "الدافعية للإنجاز -وتقدير الذات
المجموع	٨٠	٥	

جدول رقم (٤-١)

يوضح الجدول السابق التصميم الوصفى لعينة الدراسة وللتحقق من أن العينة متجانسة، من حيث متغير العمر ومستوى الذكاء، قامت الباحثة بضبط هذه المتغيرات كما يلى.

(١) **العمر الزمنى:** قامت الباحثة بحساب العمر الزمنى لأفراد العينة مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى. تراوح المتوسط الحسابى للعمر الزمنى للذكور ٩,٦٤٧ ، وانحراف معيارى ٠,٢٣٧ ، والإناث ٩,٦٣ وبانحراف معيارى ٠,٢٦٨ مما يدل على تكافؤ العينة فى العمر الزمنى.

(٢) **الذكاء:** ثم قامت الباحثة بحساب الفروق بين المجموعتين العادية ،وذوى صعوبات الفهم القرائى متغير الذكاء. من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين فى الذكاء .والجدول التالى يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين(العاديين/ذوى صعوبات الفهم القرائى) فى متغير الذكاء، كما يقاس باختبار الذكاء المصور لأحمد ذكى صالح ،ومتغير العمر الزمنى للجنسين(ذكور/إناث) .

جدول رقم (٤ -٢)

المتغير	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	أطفال عاديين	ذكور	٩.٦٩٥	٠.٢٤٦
		إناث	٩.٦٤	٠.٢٩٥
	أطفال ذوى صعوبات	ذكور	٩.٦١٤	٠.٢٣٣
		إناث	٩.٦١٧	٠.٢٣٨
	العينة الكلية	ذكور	٩.٦٤٧	٠.٢٣٧
		إناث	٩.٦٣	٠.٢٦٨
الذكاء	أطفال عاديين	ذكور	٩٩.٣٣	٥.٩٧٥
		إناث	١٠٠.٢٥	٧.٤٣٧
	أطفال ذوى صعوبات	ذكور	١٠١.١٨	٦.١٧٧
		إناث	٩٥.٧٤	٥.٤٢١
	العينة الكلية	ذكور	١٠٠.٤١	٦.٠٥٦
		إناث	٩٩.٥٧	٦.٥٨٦

تجانس الأطفال من حيث العمر الزمني، والذكاء

رصدت الباحثة الأعمار الزمنية للأطفال العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى، وكذلك درجاتهم على اختبار الذكاء المصور(إعداد/ أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، ثم قارنت بينهما باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٤ -٣)

تحليل التباين الثنائى لدرجات الأطفال على متغيري العمر الزمني والذكاء طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المتغير	مصـــدر التبـــاين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــة "ف"	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٠.٠٠٥	١	٠.٠٠٥	٠.٧٣٦	غير دالة
	الجنس (ذكور / إناث)	٠.٠١٢	١	٠.٠١٢	٠.١٧٦	غير دالة
	التفاعل	٠.٠١٥	١	٠.٠١٥	٠.٢٢٦	غير دالة
	الخطأ	٥.١٣	٧٦	٠.٠٦٨		
	الكلى	٧٤٣٣.٥٨٢	٨٠			
	الكلى المصحح	٥.١٨٩	٧٩			
الذكاء	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٠.٤٩٩	١	٠.٤٩٩	٠.١٢٠	غير دالة
	الجنس (ذكور / إناث)	١٠.٤٤٧	١	١٠.٤٤٧	٠.٢٥٣	غير دالة
	التفاعل	٥٠.٨٢٢	١	٥٠.٨٢٢	١.٢٢٩	غير دالة
	الخطأ	٣١٤٢.٨٢٢	٧٦	٤١.٣٥٣		
	الكلى	٨٠١٢١٠	٨٠			
	الكلى المصحح	٣٢٠٨.٧٥	٧٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال العاديين وذوى صعوبات الفهم أو بين الذكور والإناث على متغيرات العمر الزمنى، الذكاء.

(٣) المستوى الاقتصادى والاجتماعى:تم اختيار العينة من تلاميذ الصف الرابع من مدرستين حكوميتين،وهما مدرسة على بن أبى طالب التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمحافظة الجيزة،و مدرسة أنس بن مالك التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة، فى العام الدراسى(٢٠٠٧/٢٠٠٨) .وقد تم اختيار المدرستين لما لهما من تقارب فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى حيث أن تلاميذ المدرسة الأولى من سكان الحى العاشر بمدينة السادس من أكتوبر، وهم من ذوى المستوى الاقتصادى المتوسط ، ومستوى اجتماعى متقارب ، ومدرسة أنس بن مالك تنطبق عليها الظروف المعيشية الاقتصادية ،والاجتماعية.مما يتحقق معه شرط التكافؤ فى المستوى الاجتماعى والاقتصادى .

ثانيا أدوات الدراسة:

١-اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح

٢-اختبار الفهم القرائى إعداد خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) .

٣- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل

إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى وعفاف محمد محمود

٤- بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الإدراكية ١٩٩٣)

تعريب و إعداد أنور الشرقاوى، وسليمان الخضرى الشيخ، ونادية محمد عبد السلام.

٥- بطارية الاختبارات المعرفية العاملية عوامل الذاكرة (مدى الذاكرة)

تعريب وإعداد أنور محمد الشرقاوى، و وليد كمال القفاص .

٦- مقياس تقدير الذات إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد الدسوقى

٧-اختبار الدافعية للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى .

أولا :اختبار الذكاء المصور

هدف الاختبار يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة وحتى السابعة عشر، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار فى قياس نسبة الذكاء؛ وذلك للأسباب التالية :-

- اختبار غير لفظى لا يعتمد على اللغة فى الإجابة على بنوده، وبالتالى يمكن استخدامه.
- يناسب سن العينة .
- أثبتت دراسات عديدة أجريت فى البيئة المصرية صلاحية هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار: فى دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة من الاختبارات العقلية التى تقيس مختلف القدرات العقلية ،وجد أن هذا الاختبار شبع بالعامل العام بمقدار ٠,٠٤٨، وفى دراسة تجريبية أخرى وجد أن تشبع الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل يصل إلى ٠,٦١، وفى بحث ثالث وجد أن تشبع اختبار الذكاء المصور بالعامل العام (المشبع بالعامل اللغوى) يصل إلى ٠,٣٦ بالتدوير المتعامد ، و٠,٣٤ بالتدوير المائل، ويعد هذا الصدق عامليا للاختبار، وبذلك يكون الاختبار صادقا لقياس القدرة العقلية العامة.

ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه إذا تكرر تطبيقه على نفس الأفراد مرات متكررة، إى يعطى النتائج ذاتها إذا أعيد تطبيقه على الفرد نفسه. وقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار فى كثير من الأبحاث التى استعمل فيها، عن طريق التجزئة النصفية، أو عن طريق تحليل التباين ،وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٠،٧٥ وهى أقل قيمة و ٠،٨٥ وهى أكبر قيمة ولا شك أن هذه الأرقام معامل ثبات يمكن الوثوق به.

طريقة الإجابة: ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمسة الموجودة فى كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينهم، وينتقى أحد الأشكال من حيث إنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى.

زمن الاختبار: بعد الانتهاء من قراءة التعليمات، يترك للتلاميذ مدة (١٠) دقائق للإجابة على بنود الاختبار المختلفة.

تعليمات الاختبار: يطلب من التلاميذ الإنصات لتعليمات الاختبار ومناقشة الأمثلة والإجابة عليها ،وبعد ذلك يطلب من التلاميذ البدء فى الإجابة على أسئلة الاختبار خلال (١٠) دقائق ،مع التنبيه على التلاميذ بعدم إضاعة الوقت إذا ما مر ببند به صعوبة فعليه تركه والانتقال للبند الذى يليه.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجات: يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، وتحسب الإجابة الصواب بدرجة، ولا يحتسب الخطأ أو المتروك ،ثم تجمع الإجابات الصحيحة ،لتكون درجة الذكاء الخام التى يحصل عليها الطفل، ويتم تحديد العمر الزمنى للتلميذ بناء على المئوى أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام.

ثانيا: اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيري المغازي بدير عجاج :

الهدف من الاختبار تحدد الهدف من الاختبار فى التعرف على مستوى الفهم القرائى لعدة صفوف (الرابع –الخامس–الأول الإعدادى)حيث تقيس بنوده العديد من مهارات الفهم القرائى. والجدول التالى يوضح تلك المهارات ، وتوزيع الدرجات على كل بعد .

جدول رقم (٤ -٤)

يوضح مهارات الفهم القرائي الرئيسية والفرعية التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي

المهارات الرئيسية أبعاد الاختبار	المهارات الفرعية	الدرجة
ا -إدراك معنى الكلمة	١ -إدراك الكلمات المتشابهة. ٢ -إدراك الكلمات المتضادة. ٣ -إدراك الكلمات الغريبة.. ٤ -تصنيف الكلمات.	٦٢
ب -إدراك معنى الجملة	١ -التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة. ٢ -استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها. ٣ -القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون. ٤ -القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.	٣٩
ج -إدراك معنى الفقرة وتضم	١ -فهم معاني الفقرات. ٢ -ترتيب الجمل لتكوين فقرة.	١٥
د -إدراك العلاقات اللغوية	- إدراك العلاقات.	١٠
ه -إدراك المتعلقات اللغوية	- أدراك المتعلقات.	١٠

عرض هذا الاختبار على المحكمين من ذوى الاهتمامات المختلفة مدرسى هذه المرحلة من ذوى الخبرات الطويلة فى التعليم الابتدائى، موجهون فى التعليم

الابتدائى، متخصصين فى علم النفس، وطرق تدريس اللغة العربية، مدرسون مساعدون فى قسم اللغة العربية وطرق تدريس اللغة العربية.

وقد أشاروا بتطابق الصورتين (أ) و(ب) وقد عدل المعد الاختبار وفق الملاحظات التى أبدوها.

ثم تم عرضها على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمدينة كفر الشيخ، وذلك لمعرفة الكلمات الصعبة التى يتفق أغلب التلاميذ على صعوبتها، أو يثار حولها النقاش، وكذلك توضيح كثير من الكلمات أو الجمل الغامضة.

الكفاءة السيكومترية للأداة:

أ-معايير الاختبار:

أولا: حساب الزمن التجريبى للاختبار: اختار المعد (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع بصورة عشوائية من أحد فصول مدرسة السلام الابتدائية بكفر الشيخ. وتم حساب الزمن عن طريق تطبيق كل اختبار فرعى على حده. وكان إجمالى زمن التطبيق للصف الرابع الابتدائى (٣٧) دقيقة.

ب-ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٦٤) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى فبلغ معامل الارتباط لدرجات النصفين ٠،٩ وأصبح بعد التصحيح (٠،٩٥) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠،٠١

ج- حساب الثبات عن طريق معادلة تحليل التباين: طريقة كيودر G.F.Kuder وريتشارد سون M.W.Richardson فبلغ معامل الثبات على تلك المعادلة ٠،٩٣ وتلك القيمة لمعامل الثبات دالة عند مستوى ٠،٠١ ومن ثم فإن قيم معامل الثبات بعدة طرق وهى طريقة التجزئة النصفية، والصور المتكافئة، وعن طريق معادلة تحليل التباين .تراوحت مابين ٠،٩ -٠،٩٥ مما يشير إلى ثبات درجات الاختبار باختلاف الصورة المطبقة ،وكانت الارتباطات جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

- صدق الاختبار :

١- صدق المحك الخارجي: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى فى اختبار الفهم القرائى ودرجاتهم على الاختبارات (سرس الليان للقراءة الصامتة إعداد محمود رشدى خاطر، واختبار المحصول اللفظى إعداد فؤاد البهى السيد،و درجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية) . ووجدت أن جميع معاملات الارتباط للاختبارات الثلاثة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق الاختبار فى قياس الفهم القرائى.

٢- الاتساق الداخلى: وتم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الفهم القرائى على عدد (٦٤) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى. ووجد أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ذات قيم عالية دالة عند مستوى ٠،٠١ مما يشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلى.

٣- صدق المقارنة الطرفية:تم تصنيف (٦٤) تلميذا وتلميذة على مقياس القراءة الصامتة (سرس الليان) بناء على وسيط المجموعة إلى مجموعة الميزان العالى وعددهم(٤٣) ومجموعة الميزان المنخفض وعددهم (٢١) (أقل من الوسيط)، وتم أخذ درجاتهم المقابلة فى اختبار الفهم القرائى العام، وتم حساب النسبة الحرجة بعد حساب الخطأ المعيارى للميزان الضعيف، والميزان القوى. فجاءت قيمة النسبة الحرجة =٥,٥٢ بدلالة عند مستوى ٠,٠١ عند دلالة الطرفين ومن ثم يشير ذلك إلى أن الاختبار له صفة تمييزية.

طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:- يطبق الاختبار فرديا وجماعيا، وبشرط تباعد المقاعد وتوضيح التعليمات بدقة، ويستغرق تطبيق الاختبار على الصف الرابع ٣٧ دقيقة. تصحح الاستجابات للاختبار طبقا لمفتاح تصحيح معد لهذا الغرض مطابق لورقة الإجابة التى يدون فيها التلميذ استجاباته على مفردات الاختبار.

- تقييم البعد الأول وهو إدراك معنى الكلمة من خلال أبعادها الأربعة يتراوح ما بين (صفر/٦٢).
- تقييم البعد الثانى وهو إدراك معنى الجملة من خلال أبعادها الأربعة يتراوح ما بين (صفر/٣٩).
- تقييم البعد الثالث وهو إدراك معنى الفقرة ما بين (صفر/١٥).
- تقييم البعد الرابع إدراك العلاقات اللغوية، وعدد مفرداتها (١٠) ويتراوح تقيميها من (صفر/ ١٠).
- تقييم البعد الخامس إدراك المتعلقات اللغوية وعدد مفرداتها (١٠) ويتراوح تقيمها من (صفر/١٠).
- الفهم القرائى العام ويقاس من خلال الأبعاد الخمسة الأساسية السابقة والتى يتراوح تقيمها ما بين (صفر-١٣٦) حيث الإجابة الصحيحة بدرجة والإجابة الخاطئة (بصفر). وقد اكتفت الباحثة بتطبيق الصورة (أ) بأبعادها الخمسة (أ ،ب ،ج، د، هـ) والمجموع الكلى (١٣٦) درجة؛ وذلك لأن الصورة (ب) تحتوى على البعد السادس والذى يتكون من الأبعاد الموجودة بالصورة (أ) ومجموع الدرجات عليه (١٣٦) درجة؛ وذلك لعدم الإطالة على التلاميذ ، كما اتضح من التطبيق على العينة الاستطلاعية.

وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار الصورة (أ) استطلاعيا وحساب درجات الثبات على عينة مكونة من (٣٠) من الجنسين من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الرضوى الحديثة بمدينة السادس من أكتوبر بمحافظة الجيزة، باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٩٤ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ وهى نسبة عالية للأخذ بالاختبار، كما تم التأكد من مدى ملائمة الوقت واللغة والتعليمات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

ثالثا - مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم

هذا المقياس من إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى، وعفاف محمد محمود، ووضع هذا المقياس فى الأصل نادين لامبرت، كارولين هارتزو، جوناثان ساندوفال تحت عنوان Children s Attention and survey (CAAS).

الهدف من المقياس: يعد مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم أداة مركزة مبنية على أسس تجريبية، ومصممة لقياس المعايير التشخيصية لنقص الانتباه، التسرع والنشاط المفرط، والعدوانية، أو المشكلات السلوك، ويدعم هذا المقياس ثباته، وصدقه الشاملين وسهولة وسرعة تطبيقه.

- من الأهداف الهامة لهذا المقياس أنه أداة يمكن استخدامه بواسطة المدرسين، الوالدين، والأطباء لقياس حدة الأعراض الهامة المرتبطة بالنشاط المفرط، والإسهام فى العملية التشخيصية.

وصف المقــيــاس: يتكون هذا المقــيــاس Childern Attention and Adjustment Survey(CAAS) من صــورتين: صــورة المنزل (CAAS-H)، وتتكون من ٢٣ عــبــارة وصــورة المدرســة (CAAS-S)، وتتكون أيضــا من ٢٣ عــبــارة وذلك بعــد التــعــديل، باختصار كل صورة، والتى كانت تتكون من ٣١ عبارة. وكل من هاتين الصورتين تقيس أربعة أعراض على أساس تقديرات يقوم بها الوالدان أو المعلمين ،وتتمثل الأعراض الأربعة فى الآتى:

(أ) نقص الانتباه Inattentiveness

(ب) التسرع Impulsivity

(ج) النشاط المفرط Hyperactivity

(د) مشكلات السلوك Conduct problems

١ - طريقة تقدير الدرجة: بعد التأكد من اكتمال الإجابة على كل الأسئلة سواء صورة المدرسة أو المنزل يتم التقدير تبعا للتقدير التالى:إطلاقا الدرجة

(١)، قليلا الدرجة (٢)، إلى حد ما الدرجة (٣)، كثيرا الدرجة (٤) .ثم تجمع درجات عبارات كل مقياس .ويمكن حساب الدرجات المجموعة لاضطراب قصور الانتباه ADDأولفرط الحركة والنشاط الزائد .ADHD

تطبيقات واستخدام المقياس تطبق الصورتين على الأطفال من رياض الأطفال إلى سن المراهقة المبكرة، و تحتاج كل من الصورتين المدرسية والمنزلية زمنا للتطبيق يتراوح من ٢–٥ دقائق لإكمالها. يجب أن يجيب على صورة المدرسة مدرس الفصل بتوجيه من الأخصائى النفسى، ويجيب على صورة المنزل أحد الوالدين، أو شخص أخر راشد تتوفر لديه الألفة بسلوك الطفل بالمنزل.

يقدم المقياس CAAs معلومات مفيدة لتقييم سلوك الأطفال فى البيئات التربوية، والصحية، وجلسات الصحة النفسية، ويمكن استخدام الصورة المدرسية بواسطة المعلمين للتعرف على الأطفال الذين يتعرضون لخطر المشكلات الأكاديمية، والاجتماعية والسلوكية.

–بعض الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين :

١– **صدق المضمون:** قام عبد الرقيب أحمد البحيرى، وعفاف محمد عجلان بدراسة كيفية منظمة لأبعاد وعبارات المقياس؛ لمعرفة مضمونه ولمعرفة مدى تمثيل هذا المضمون لكل بعد. واتضح بالفحص أنها تمثل البعد الخاص بها، كذلك لصدق المضمون اتضح فى صورة المدرسة وصورة المنزل ارتفاع معاملات الارتباط بين نقص الانتباه، والتسرع ومشكلات السلوك.

٢– **الصدق التلازمى:** قام عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد عجلان بحساب الصدق التلازمى لصورة المدرسة مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل إعداد السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩١) على عينة قوامها (٩٨)

تلميذا من كافة المراحل التعليمية بالعينة، وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ، إعداد مصطفى كامل (١٩٩٠) وقائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد مصطفى كامل (١٩٨٧)، وذلك على عينة قوامها (٧٧) تلميذا، ووجد أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على أبعاد قائمة كونرز وبين دراجاتهم فى مقياس الانتباه (CAAS) تتفق مع الدراسة التى قام بها مؤلفو الاختبار (نادين لامبرت، كارولين هارتزو، جوناثان سانوفال ١٩٩٠) عند ايجاد الصدق بين CAAS وقائمة سلوك الطفل Child behavior checklist لاخينباخ، ايدلبروك Edelbrock & Achenbach، CBCL; 1986، 1983.

ب-**ثبات المقياس:** حسبت معاملات الثبات الخاصة بمقياس الانتباه بصورة المدرسة لعينة التقنين الكلية، وبمعاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية لصورتيه لعينة من الذكور، وعينة من الإناث، ومعاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد ٢١يوم على عينة قوامها ٩٥ من الذكور والإناث لصورة المدرسة وكانت معاملات الارتباط على أبعاد المقياس نقص الانتباه، واضطراب قصور الانتباه على التوالى ٠,٦٢، ٠,٦٠ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، وكانت معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ (معاملات التجانس) لصورة المنزل قيم تراوحت من ٠,٥٢ إلى ٠,٨٩ وتلك القيم عالية ودالة مما يشير إلى ثبات صورة المنزل. وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا من الجنسين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات ٠,٧٩١ للعينة ككل وهى نسبة تكفى للأخذ بالاختبار.

٣-بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الإدراكية)١٩٨٣

بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الإدراكية) من إعداد (اكسترم، فرنش، هارمان وديرمن) وترجمه للبيئة العربية أنور الشرقاوى وسليمان الخضرى الشيخ ونادية محمد عبد السلام.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من شطب الكلمات اكتشاف الحرف (A) واختبار مقارنة الأعداد واختبار الصور المتماثلة.

أ–اختبار شطب الكلمات اكتشاف الحرف (A)يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة شطب الكلمات. التى تحتوى على حرف (A)، ويطلب فيه من الفرد أن يفحص عدة مجموعات من الكلمات، كل مجموعة تشتمل على خمس كلمات تحتوى على حرف (A) بأسرع ما يمكن، ويتكون الاختبار من قسمين، وكل قسم يتكون من (٤) صفحات وكل صفحة تتكون من خمسة أعمدة، وكل عمود يحتوى على خمسة كلمات بها حرف (A)، والزمن المحدد لكل قسم دقيقتان.

ب–اختبار مقارنة الأعداد: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة مقارنة عددين، وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا. ويطلب فيه من الفرد أن يضع علامة (X) بين كل عددين متشابهين، ويتكون الاختبار من قسمين، وكل قسم يتكون من (٤٨) سؤالا والزمن المحدد لكل قسم هو دقيقة ونصف.

ج–اختبار الصور المتماثلة: ويقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة تحديد الشكل المشابه لشكل آخر بين أشكال مختلفة، ويطلب فيه من الفرد أن يضع دائرة حول الشكل المشابه للآخر، ويتكون الاختبار من قسمين ،كل قسم يتكون من (٤٨) سؤالا. الزمن المحدد لكل قسم هو دقيقة ونصف.

٢–طريقة تقدير الدرجة:

أ– اختبار شطب الكلمات (اكتشاف الحرف (A) درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى مجموعة الكلمات التى يقوم بشطبها بأسرع ما يمكن .

ب–اختبار مقارنة الأعداد درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى عدد الإجابات الصحيحة مخصوما منها عدد الإجابات الخاطئة بأسرع ما يمكن.

ج– اختبار الصور المتماثلة درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى عدد الأشكال التى بطابقها صحيحا مخصوما منها جزء من الإجابات الخاطئة بأسرع ما يمكن .

٣-بعض الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ- **ثبات الاختبار:** قام أنور الشرقاوى وسليمان الخضرى الشيخ ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٣) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان- براون، وجتمان، وكان ذلك على عينة قوامها (١٨٥) طالبا و(١٨٢) طالبة من كلية التربية جامعة عين شمس. والجدول التالى يوضح معاملات الثبات لاختبار السرعة الإدراكية.

جدول رقم (٤ -٥)

يوضح معاملات الثبات لاختبارات السرعة الإدراكية

الاختبار	ن براون	م	ع	الثبات بطريقة سبيرمان	الثبات بطريقة جتمان
الأول شطب الكلمات	طلاب١٨٥	٤٧.٧٣١	١٤.٤٨١	٠.٥٦٥	٠.٥٤٣
	طالبات١٨٢	٥٦.٦٦٢	١٧.٩١٥	٠.٥٥٩	٠.٤٦٠
الثاني مقارنة الأعداد	طلاب١٨٥	٢٣.٢٤٧	٨.٣٨٧	٠.٦٥٩	٠.٦٨٠
	طالبات١٨٢	٢٨.٠٤٩	٩.٣٢٢	٠.٥١٩	٠.٤٦٤
الثالث الصور المتماثلة	طلاب١٨٥	٦٠.٤٤٨	١٦.١٠٦	٠.٦١٧	٠.٦٣٤
	طالبات١٨٢	٥٩.١٦٨	١٦.٣١٥	٠.٦٠٥	٠.٥٧٨

ومن الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصفة عامة. مما يوحى بالثقة فى ثبات الاختبارات الثلاثة المكونة لعامل السرعة الإدراكية.

ب- صدق الاختبار: حسبت معايير مؤقتة من بيانات العينة فى صورة درجات تائية لكل اختبار على حدا للطلاب والطالبات.

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدرسة الرضوى الحديثة؛ للتأكد من وضوح الاختبارات(شطب الكلمات/ مقارنة الأعداد/الصور المتماثلة) وقد تبين وضوح الاختبارات للتلاميذ، وبلغت مدة التطبيق ٢٥ دقيقة بعد إلقاء التعليمات، وقد تبين إمكانية التطبيق على المرحلة العمرية. وبحساب درجات الثبات على هذه العينة

بطريقة ألفا كرونباخ وجد أن معاملات ثبات ألفا لاختبار السرعة الادراكية ٠,٨٩ وهى نسبة تكفى للأخذ بالاختبار.

خامسا: بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل مدي الذاكرة)

قام بإعداد الاختبار (اكستروم، فرنش، هارمين، ديرمين)، وقام بتعريبه وإعداده أنور محمد الشرقاوى، و وليد كمال القفاص.

الهدف من الاختبار: صمم الاختبار لقياس عاملين من العوامل التى تتضمنها بطارية الاختبارات المعرفية العاملية وهى مدى الذاكرة (ذ م)، والذاكرة البصرية (ذ ص).

أولا: عامل مدى الذاكرة (ذ م) ويعرف مدى الذاكرة بأنه القدرة على الاستدعاء الفورى لعدد من العناصر غير المرتبطة ،وذكر ميلر (Miller:1956)أن عدد الوحدات التى يتم استدعاؤها يكون محددا بالمدى من خمسة إلى تسعة عند أغلب الأفراد العاديين.

ومدى الذاكرة كما يشير كارول (Carroll:1974)إلى أن مدى الذاكرة يتضمن التخزين والاسترجاع من الذاكرة قصيرة المدى، والاستراتيجيات التى تقوم على تجزيل أو تجميع العناصر التى يستخدمها بعض الأفراد.

وصف الاختبار وتقدير الدرجات الاختبارات التى استخدمت كمقياس لعامل مدى الذاكرة هى :

١- اختبار مدى تذكر الاعداد السمعى Auditory Number Span Test

٢ - ختبار مدى تذكر الاعداد البصرى Visual Number Span Test

٣ - اختبار مدى تذكر الحروف السمعى Auditory Letter Span Test

الاختبار الأول مدى تذكر الأعداد السمعى (ذ م-١): يتكون الاختبار الأول من (٢٤) سلسلة من الأرقام بعضها طويل نسبيا ويقيس هذا الاختبار القدرة على تسلسل الأعداد وعلى المفحوص أن يكتب الأعداد فى ورقة الإجابة بنفس الترتيب، بعد انتهاء

الفحص من شرح التعليمات، ومن الهام جدا عدم كتابة الأرقام أثناء تلاوتها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التى تذكرها بشكل صحيح.

الاختبار الثانى مدى تذكر الاعداد البصرى (ذ م-٢): يتكون هذا الاختبار من (٢٤) سلسلة من الأعداد المكتوبة على كروت، يقيس هذا الاختبار القدرة على تسلسل سلاسل الأعداد بعد عرضها باستخدام كروت كبيرة بحيث يكتب عدد واحد فى كل كارت، ويجب ألا يبدأ المفحوص فى الكتابة قبل انتهاء الفاحص من شرح التعليمات، واستكمال عرض السلسلة. كما يجب أن تكون الأعداد مكتوبة بحجم كبير يسمح برؤية جميع المفحوصين لها، ويتم عرض كارت كل ثانية .ومن المهم عدم كتابة الأعداد إثناء عرضها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التى تذكرها المفحوص بشكل صحيح.

الاختبار الثالث مدى تذكر الحروف السمعى (ذ م-٣) : يتكون هذا الاختبار من (٢٤) سلسلة من الحروف يقيس هذا الاختبار القدرة على تذكر سلاسل الحروف بعد قراءتها على المفحوصين، وعلى المفحوصين كتابتها بنفس الترتيب بعد انتهاء الفاحص تماما من شرح التعليمات، وتوضيح طريقة الحل وبعد الانتهاء تماما من قراءتها، ولا يسمح بكتابتها أثناء قراءتها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التى تذكرها بشكل صحيح.

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من ٢٥ تلميذا من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الرضوى بالحى السابع بمدينة السادس من أكتوبر للتأكد من وضوح الاختبارات، والتعليمات، وإمكانية التطبيق على المرحلة العمرية، وقد ثبت إمكانية التطبيق بعد شرح التعليمات، وأن أكثر الاختبارات طولا، واستهلاكا للوقت، هو اختبار مدى الذاكرة البصرية. وبحساب الثبات باستخدام ألفا كورنباخ، وجد أن معاملات ثبات ألفا لاختبارات مدى الذاكرة الثلاث (تذكر الأعداد السمعى/تذكر الأعداد البصرى/تذكر الحروف السمعى) وجد أنهاعلى الترتيب ٠,٨٥٢/٠,٨٤٥/٠,٧٨٩ وهى نسب عالية تكفى للأخذ بالاختبار.

خامسا: اختبار تقدير الذات للأطفال

أعد هذا الاختبار فى الأصل س كوبر سميث S. Coppersmith بعنوان Self-Esteem Inventory من صورتين (أ)،(ب)، وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد دسوقى باقتباس الاختبار وإعداده.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من (٢٥) عبارة، يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتى تنطبق ولا تنطبق .وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التى يرى أنها تنطبق عليه. ولا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ،ويمكن اعتبار أن الإجابة صحيحة إذا عبر بها الفرد عن شعوره الفعلى بصدق.

ثبات الاختبار: طبق الاختبار على عينة من البنين والبنات فى الصفوف من الأول الاعدادى حتى الثالث الثانوى ،وبلغ حجم العينة (٥٢٦) فردا، منهم (٣٧٠) من البنين، (156) من البنات، ثم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كيورد – ريتشارد دسون رقم ٢١ KR

وقد بلغ معامل الثبات فى حالات البنين وحدهم والبنات وحدهن والبنين والبنات معا كالتالى:

البنين (٠،٧٤٢) والبنات (٠،٧٧٣)، العينة ككل (٠،٧٩٧). كما حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحذف العبارة رقم (١٢)، وحساب معامل الارتباط بين درجة العينة فى اسئلة النصف الأول من الاختبار (الفقرات أرقام من ١ إلى ١٢)، ودرجات النصف الثانى من الاختبار (الفقرات أرقام من ١٤ إلى ٢٥). وكانت النتائج بالنسبة لنصف الاختبار كالتالى البنين (٠،٨٤٧)، البنات (٠،٨٨٣)، العينة المشتركة (٠،٨٩١) والاختبار ككل كالتالى البنين (٠٠،٩١٨)، البنات (٠،٩٣٨)، العينة ككل (٠،٩٤٢). يلاحظ أن معاملات الثبات التى أمكن الحصول عليها بطريقة التجزئة النصفية أعلى من المعاملات التى أمكن الحصول عليها بتطبيق المعادلة كيودر–ريتشارد دسون ٢١؛ وذلك لأن الطريقة الأخيرة أكثر تشددا. وقد قام

محمد السيد جمعة (٢٠٠٥) بحساب معامل الثبات على عينة من تلاميذ وتلميذات (مدرسة أشتوم الجميل الابتدائية – إدارة شمال – محافظة بورسعيد) وذلك باستخدام معادلة كيودر–ريتشارد دسون رقم ٢١، على عينة من (٣٠) تلميذا وتلميذة وقد بلغ معامل الثبات فى حالات البنين وحدهم (٠،٨٣٤)، والبنات وحدهن (٠،٨٤٤)، والعينة ككل (٠،٨٧٥).

صدق الاختبار:

أ – صدق المحكمين: عرض معد الاختبار نسخ من الاختبار على عشرة محكمين من العاملين فى مجال علم النفس التربوى والقياس النفسى كل على حدة وطلب منهم تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمى إلى قياس تقدير الذات، وما إذا كانت العبارات موجبة أو سالبة.

وقد أجمع معظم المحكمين على أن جميع فقرات الاختبار تنتمى إلى تقدير الذات على اعتبار أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على انتماء أى فقرة إلى تقدير الذات لم تقل عن (٨٠٪) كما اتفق المحكمون على احتواء المقياس على تسع عبارات موجبة، وست عشرة سالبة.

ب–الصدق التجريبى: قام الباحثان (فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقى) باختبار الصدق التجريبى للاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى (ن=١٥٢، ٨٨ على الترتيب) فى هذا الاختبار ودرجاتهم فى مقياس تقبل الذات الناتج، مع تطبيق اختبار مفهوم الذات للكبار (عماد الدين اسماعيل، ١٩٦١) والدرجات الأخيرة فى الفرق بين تقدير الذات الواقعية وتقدير الذات المثالية، وكانت معاملات الارتباط التى أمكن الحصول عليها كالتالى: النون (٠،٨٤٦)، والبنات (٠،٨١٧)، العينة ككل (٠،٨٨٧).

زمن تطبيق الاختبار: ليس للاختبار زمن محدد ولكن وجد أن الزمن المناسب لإجراء الاختبار يتراوح ما بين ١٠ إلى ١٨ دقيقة تقريبا ،وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

طبقت الباحثة مقياس تقدير الذات و اختبار الدافع للإنجاز على عينة من تلاميذ الصف الرابع بلغت (٢٥) تلميذا من الجنسين،وقد اتضح للباحثة إمكانية التطبيق من حيث فهم التعليمات، ومناسبة الوقت، وفهم العبارات. وبحساب الثبات على العينة باستخدام كيودر وريتشاردسون بلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وهى نسبة تكفى للأخذ بالاختبار.

اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين :

أعد هذا الاختبار فاروق عبد الفتاح موسى

الهدف من الاختبار :قياس الدافع للانجاز عند الأطفال والراشدين

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من عشرة أبعاد، ومن (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ،ويطلب من المفحوص اختيار العبارة التى يرى أنها تكمل الفقرة. يستخدم هذا الاختبار بصورة ذاتية، أى كما يرى المفحوص الأشياء التى يريد الإجابة عنها.

ثبات الاختبار: تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقام معد الاختبار بحساب معاملات الثبات فى حالات البنين وحدهم (٠،٨٠٣)، والبنات وحدهن (٠،٦٤٣)، والبنين والبنات معا (٠،٧٦١). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ،حسبت النتائج بتطبيق معادلة سبيرمان–براون وكانت النتائج لنصف الاختبار البنون وحدهم (٠،٧٧٣)، والبنات وحدهن (٠،٧٢٤) والبنون والبنات معا (٠،٧٦٥)، والاختبار ككل وحدهم (٠،٨٧١)، والبنات وحدهن (٠،٨٣٩) والبنون والبنات معا (٠،٨٦٣). وقام محمد السيد جمعة (٢٠٠٥) بحساب ثبات الاختبار على عينة من (١٧) تلميذا وتلميذة (مدرسة الفتح الابتدائية – إدارة جنوب – محافظة بور سعيد)، باستخدام ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات (٠،٧٩٢) للعينة ككل. هى نسبة كافية للأخذ بالاختبار.

صدق الاختبار: تم تقدير الصدق بطريقتين هما :

- صدق المحكمين وحيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن (٧٥٪)، وهى نسبة كافية للأخذ بها .
- الصدق التجريبى: تم اختبار (٢٠٠) فرد من أفراد العينة وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم فى اختبار الدافع للإنجاز ودرجات تحصيلهم الدراسى فى نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٦٧) .

زمن تطبيق الاختبار: ليس للاختبار زمن محدد ،ولكن وجد أن الزمن المناسب لإجراء الاختبار يتراوح ما بين ١٠ إلى ١٨ق تقريبا ،وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة، ولكن نظرا لصغر أعمار العينة، وقد وجد بعض الباحثين أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ما بين ٣٥ على ٤٥ دقيقة حتى يتسنى للتلميذ قراءة وفهم مفردات الاختبار بشىء من التركيز.

وقد قامت الباحثة بحساب الثبات على عينة من (٣٠) تلميذا من الجنسين باستخدام معادلة كيودر–ريتشاردسون وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٩) وهى نسبة عالية.

ثالثا: إجراءات الدراسة الميدانية

ويمكن إيجاز الإجراءات فى الخطوات التالية :

١– قامت الباحثة باختيار العينة من الصف الرابع بناء على الأسباب السابق شرحها، وبناء على المحكات التى استخدمتها الباحثة فى انتقاء العينة تم استبعاد من لديهم اضطرابات عقلية أو حسية، أو حرمان بيئى أو عاطفى، ومن كان ذكاءه تحت المتوسط ،كما استبعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فك الشفرة.

٢– قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائى لخيرى المغازى الصورة (أ) على عينة التلاميذ البالغ عددهم(١٦٠) من الجنسين. وقد تم تحديد

مجموعة ذوى صعوبات الفهم القرائى بناء على حصولهم على ٦٩ أو أقل على اختبار الفهم القرائى وقد بلغ عددهم (٤٠) تلميذا من الجنسين (١٢) ذكور، و(٢٨) من الإناث.

٣- قامت الباحثة بحساب العمر الزمنى، والتأكد من تكافؤ أفراد العينة فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى والذكاء، وذلك على عينة الدراسة الأساسية وهى (٨٠) تلميذا وتلميذة.

٤- التأكد من صدق الأدوات وثباتها، وإمكانية التطبيق على المرحلة العمرية، وزمن التطبيق لكل اختبار، وذلك على العينة الاستطلاعية.

٥- بعد تقسيم عينة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات المعرفية (السرعة الإدراكية/ عامل مدى الذاكرة) على كل مجموعة على حدا فى كل مدرسة على حدا.

٦- قامت الباحثة بمساعدة مدرس الفصل بتطبيق اختبار الانتباه صورة المدرسة، وتوجيه التلاميذ بأن يقوم أحد الوالدين بملأ المقياس الخاص بصورة المنزل.

٧- قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات اللامعرفية (اختبار الدافع للإنجاز/واختبار تقدير الذات) على كل مجموعة على حدا فى كل مدرسة على حدا.

٨- ثم قامت الباحثة تحليل البيانات إحصائيا، وتفسير النتائج.

خامسا الأساليب الإحصائية:

تم معاجة البيانات بعدة طرق وهى :

- المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى،
- تحليل التباين الثنائى (٢×٢).
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: توصيات الدراسة.

ثالثاً: البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تقوم الباحثة فى هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة،وتفسيرها فى ضوء الدراسات السابقة والإطار النظرى. تبدأ الباحثة بعرض نتائج الفروض الخاصة بالعوامل المعرفية (الانتباه,السرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة) . وتفسيرها. ثم عرض نتائج الفروض الخاصة بالخصائص اللامعرفية (الدافعية للإنجاز وتقدير الذات) تفسيرها.

أولاً: عرض نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :

الفروض الخاصة بالخصائص المعرفية

ينص الفرض الأول علي ما يلى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور/ إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة/ وصورة المنزل) طبقا لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس قصور الانتباه طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس			
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
نقص الانتباه (صورة المدرسة)	٧.٩٣	٢.٤٣٣	١٣.١	٣.٠١١	١١.٩	٣.٩٦٧	٩.٧٣	٣.٤٤١
نقص الانتباه (صورة المنزل)	٧	١.٤٥	١٢.٨٥	٢.٩٨٣	١١.٢٨	٣.٨٧٢	٩.١٦	٣.٤٩٥

وفيما يلى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيرى المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٢)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على مقياس نقص الانتباه طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين / ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المقياس	مصـــدر التبـــاين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــة "ف"	مستوى الدلالة
نقص الانتباه (صورة المدرسة)	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٤٨٢.٣٥٨	١	٤٨٢.٣٥٨	٦٨.٣٢٤	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٣٧.٩٤٦	١	٣٧.٩٤٦	٥.٣٧٥	٠.٠١
	التفاعل	٧.١١٩	١	٧.١١٩	١.٠٠٨	غير دالة
	الخطأ	٥٣٦.٥٥	٧٦	٧.٠٦		
	الكلى	٩٩٦١	٨٠			
	الكلى المصحح	١١١٩.٩٨٨	٧٩			
نقص الانتباه (صورة المنزل)	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٦١١.٦٨٤	١	٦١١.٦٨٤	١١٨.٦٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٣١.٢١٩	١	٣١.٢١٩	٦.٠٥٦	٠.٠١
	التفاعل	٤.١٨١	١	٤.١٨١	٠.٨١١	غير دالة
	الخطأ	٣٩١.٧٥٧	٧٦	٥.١٥٥		
	الكلى	٨٩٩٤	٨٠			
	الكلى المصحح	١١١٣.٥٥	٧٩			

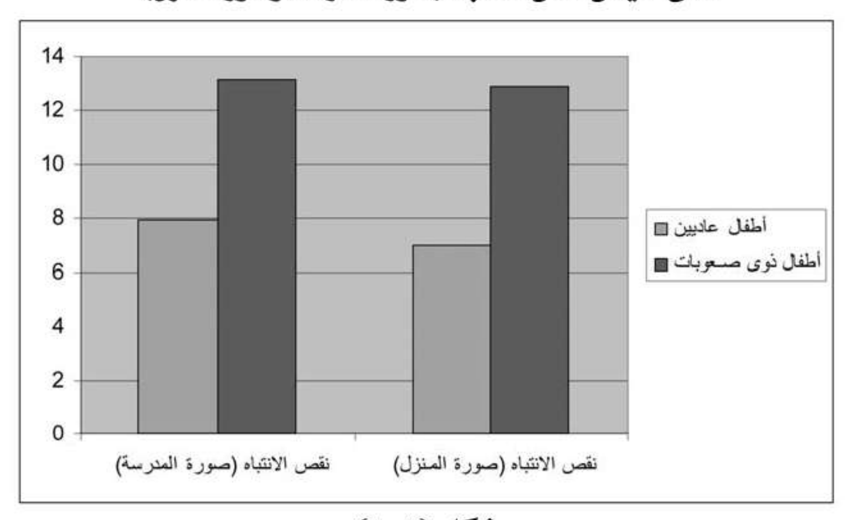
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات فهم قرائى)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث علي كل من صورتى المدرسة والمنزل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-١)، فقد بلغ المتوسط الحسابى لمجموعة الأطفال العاديين لكل من صورتى المدرسة والمنزل علي الترتيب (٧,٩٣ / ٧)، فى حين بلغ لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٣,١ / ١٢,٨٥)، وبالتالى تكون الفروق فى اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الفهم مما يدل علي أن ذوى صعوبة الفهم أكثر عرضة لنقص الانتباه.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطي درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات الفهم

على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٥-١)

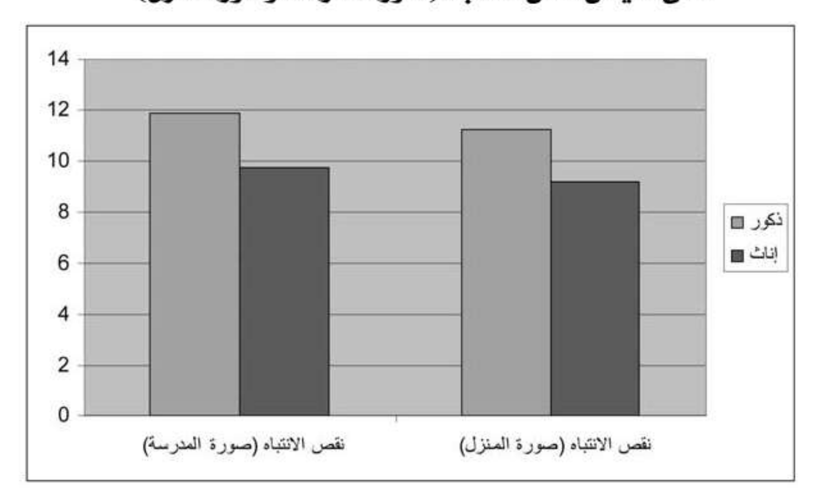
وأما فيما يختص بالفروق التى ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)، نجد أنه بالرجوع لجدول

المتوسطات الحسابية رقم (٥-١) أن المتوسط الحسابى للتلاميذ الذكور قد بلغ (١٤,٥٢، ١٥,٥٥)، فى حين بلغ للتلميذات الإناث (١٢,٠٤، ١٢,٧٣)، مما يشير إلي أن الفروق فى اتجاه الذكور،وهذا يدل علي أن الذكور أكثر عرضة لنقص الانتباه من الاناث.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٥-٢)

ينص الفرض الثانى علي ما يلى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢×٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس اضطراب قصور الانتباه طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس			
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
قصور الانتباه (صورة المدرسة)	١١.٨	٢.٤٢	١٥.٧	٣.٧٥٧	١٥.٥٥	٤.٥٨٧	١٢.٧٣	٢.٦٣١
قصور الانتباه (صورة المنزل)	١١.٦	٢.٤٢٦	١٤.٢٨	٣.٢٧٤	١٤.٥٢	٣.٤٥	١٢.٠٤	٢.٦٢٣

وفيما يلى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٤)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على مقياس اضطراب قصور الانتباه

طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين / ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المقياس	مصـــدر التبـــاين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــة "ف"	مستوى الدلالة
قصور الانتباه (صورة المدرسة)	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٢٩٢.٧٠٣	١	٢٩٢.٧٠٣	٣٤.٧٢٦	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨٩.٦٦٤	١	٨٩.٦٦٤	١٠.٦٣٨	٠.٠١
	التفاعل	٣٨.٨١٦	١	٣٨.٨١٦	٤.٦٠٥	٠.٠٥
	الخطأ	٦٤٠.٦٠٣	٧٦	٨.٤٢٩		
	الكلى	١٦٢٠٨	٨٠			
	الكلى المصحح	١٠٨٣	٧٩			
قصور الانتباه (صورة المنزل)	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	١٠٨.١٤٣	١	١٠٨.١٤٣	١٤.٥٩٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨٢.٩٠٨	١	٨٢.٩٠٨	١١.١٩٢	٠.٠١
	التفاعل	٠.٣٦٤	١	٠.٣٦٤	٠.٠٤٩	غير دالة
	الخطأ	٥٦٣.٩٨٧	٧٦	٧.٤٠٨		
	الكلى	١٤١٨١	٨٠			
	الكلى المصحح	٧٩٠.٦٨٨	٧٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين/تلاميذ ذوي صعوبات).

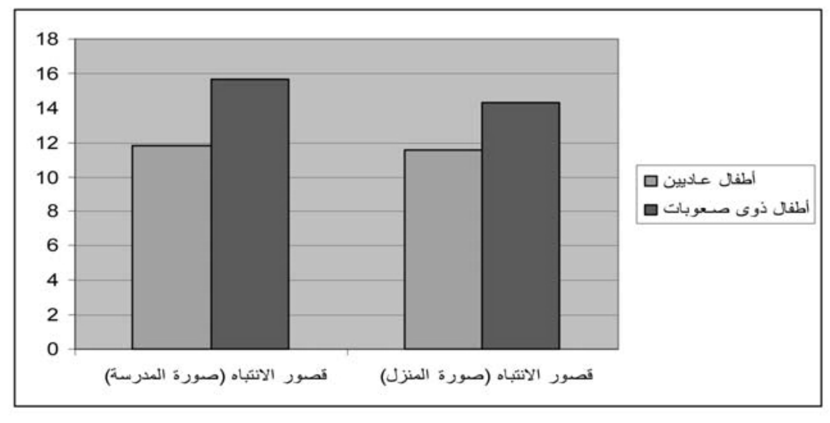
كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث. كذلك يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) يرجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، بينما لا يوجد تأثير دال للتفاعل بالنسبة لصورة المنزل.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٣)، فقد بلغ المتوسط الحسابى لمجموعة التلاميذ العاديين (١١,٨ / ١١,٦) فى حين بلغ لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٥,٧ / ١٤,٢٨)، وبالتالى تكون الفروق فى اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الفهم. مما يدل علي أنهم أكثر عرضة لقصور الانتباه.

ويوضح الشكل البيانى التالى (٥-٣) الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسةوصورة المنزل).

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات الفهم

على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)

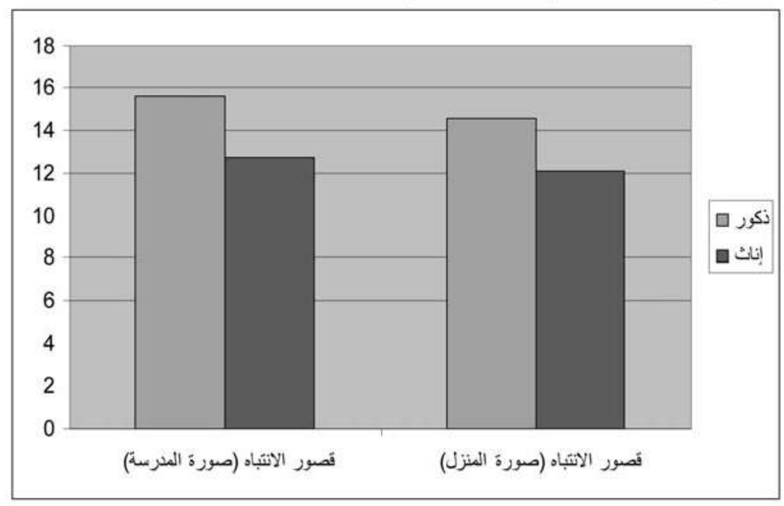


شكل (٥-٣)

وأما فيما يختص بالفروق التى ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل). نجد أنه بالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٣) أن المتوسط الحسابى للتلاميذ الذكور قد بلغ (١٥,٥٥ / ١٤,٥٢)، فى حين بلغ للتلميذات الإناث (١٢,٧٣ / ١٢,٠٤)، مما يشير إلي أن الفروق لصالح الذكور.

ويوضح الشكل البيانى التالى (٥-٤) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) .

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث
على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٥-٤)

وأما فيما يختص باتجاه دلالة الفروق التى ترجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، والجنس (ذكور / إناث) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، فقد قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلي أربعة مجموعات فرعية طبقا لمتغيرى المجموعة والجنس، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٥-٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة

على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة) باستخدام اختبار شيفيه

المجموعات	ن	م	فروق المتوسطات و دلالتها			
			١	٢	٣	٤
١ - التلاميذ الذكور العاديين	١٢	١٢.٣٣	-			
٢ - التلميذات الإناث العاديات	٢٨	١١.٥٧	٠.٧٦٢	-		
٣ - التلاميذ الذكور ذوى الصعوبات	١٧	١٧.٨٢	٥.٤٩**	٦.٢٥٢**	-	
٤ - التلميذات الإناث ذوات الصعوبات	٢٣	١٤.١٣	١.٧٩٧	٢.٥٥٩*	٣.٦٩٣**	-

** دال عند المستوى (٠.٠١)   * دال عند المستوى (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٥-٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من:

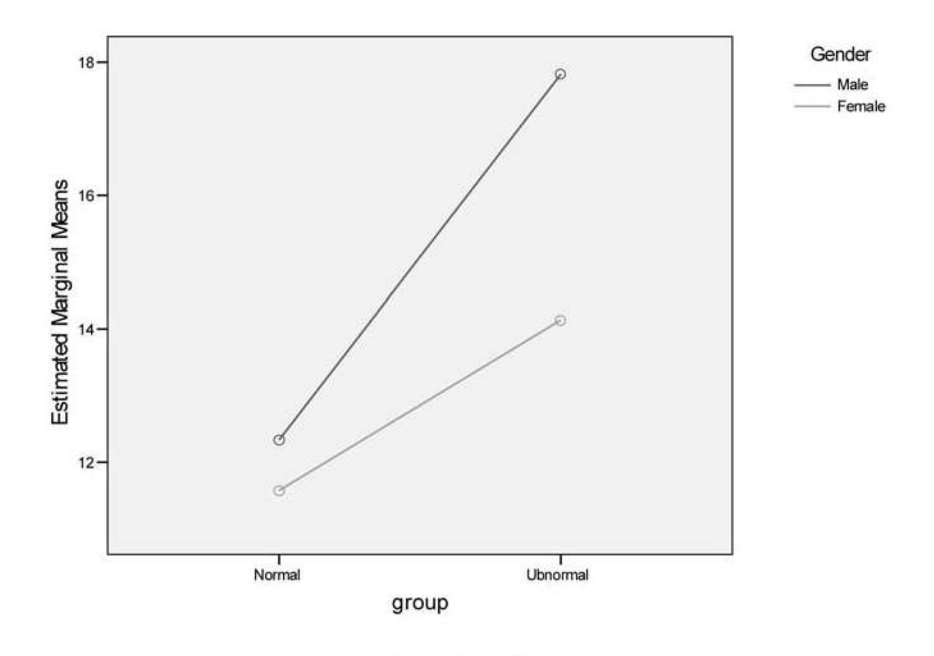
- التلاميذ الذكور العاديين والتلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم لصالح التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائى.
- التلميذات الإناث العاديات والتلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائى لصالح الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائى.
- التلميذات الإناث العاديات والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائى لصالح الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائى.
- التلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائى والتلميذات الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائى لصالح الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائى.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من:

- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث العاديات.
- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائى.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى رقم (٥-٥) التفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة).

التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس على مقياس قصور الانتباه (صورة المدرسة)



شكل (٥-٥)

تتلخص نتائج الفرضين الأول والثانى الخاصين بالانتباه فيما يلى:-

أولا: نقص الانتباه

١- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة,وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (عاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى) فى اتجاه ذوى صعوبات الفهم القرائى .

٢- وجدت فروق ذات دلالة عند مستوي (٠,٠١) ترجع لمتغير الجنس

(الذكور والإناث) علي كلا من صورة المدرسة والمنزل فى اتجاه الذكور.

٣- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي نفس المقياس صورة المدرسة والمنزل.

ثانيا:اضطراب قصور الانتباه :

١- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس قصور الانتباه (صورة المدرسة،صورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (عاديين،وذوى صعوبات الفهم القرائى)فى اتجاه ذوى الصعوبات.

٢- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناثفى اتجاه الذكور.

٣- يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) يرجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة) ،بينما لايوجد تأثير دال للتفاعل بالنسبة لصورة المنزل.

يتضح من النتائج التى توصلت لها الدراسة الحالية للفرض الأول والثانى الخاصة بالانتباه (نقص الانتباه/اضطراب قصور الانتباه) أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى،وخاصة الذكور هم أكثر عرضة لنقص الانتباه،واضطراب قصور الانتباه. وهذه الفئة تختلف عن فئة الأطفال ذوى النشاط الزائد والانتباه المضطرب ؛لأنهم لا يتسببون فى مشكلات سلوكية داخل الفصل،ولا مشكلات اجتماعية مع زملاءهم وأسرهم. لكنهم يعبرون عن عدم قدرتهم متابعة المثيرات المعروضة بشرود الذهن والغرق فى أحلام اليقظة،واختلاق الأعذار للخروج من الفصل،ونسيان الواجبات،والأدوات الخاصة بهم. مما يجعل هؤلاء التلاميذ غير واضحين للمعلمين. مما يعظم مشكلتهم ويؤجل حلها؛ لأنها لا تتسم بالوضوح الذى يسبق الحل.

وقد ذكر ناجيرى وريدون (Nagliari & Readain1993) أنه توجد علاقة بين القدرة العقلية،وصعوبات التعلم حيث كونها عجزا فى التشفير الصوتى،أو العجز فى عملية التتابع. وربما يعود إلي القصور المعرفى بجانب المشكلة الصوتية مما يعوق الطفل عن الانتباه للمعلومات التى يحتاج لتشفيرها. فقد يكون اضطرابات الانتباه نتيجة عدم مقدرة التلميذ متابعة المثيرات السمعية اللفظية،أو البصرية اللفظية المعروضة أمامه فى الفصل الدراسى. ويذكر عبد المطلب القريطى (٤٢٣:٢٠٠٥) أن اضطرابات الانتباه تعد من أهم مصادر صعوبات التعلم،حيث تتطلب عملية التعلم كلا من الباؤرة،أو الانتقائية،الاستمرارية والتيقظ. وقد ذكر ستيفان سيمسلون وآخرون (Stefan Samuelssonet al2004)أن الفهم القرائى يتضمن العديد من الوظائف المعرفية العليا المفترض أنها غير سليمة لدي الأشخاص ذوى عجز الانتباه وصعوبات التعلم. وتري الباحثة أن اضطراب الانتباه سواء كان سبب أو نتيجة لصعوبة الفهم القرائى،فالنتيجة واحدة وهى أن الطفل يعانى من اضطراب الانتباه،ولديه صعوبة فهم قرائى تعوق فهمه فى كافة ما يدرس. ولكن لهذه المشكلات حلا طبيا أو نفسيا أو بتغير طرق التدريس التقليدية كما أثبتت البحوث والدراسات.

ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج يتفق مع الإطار النظرى،والدراسات السابقة التى عرضتها الباحثة،ومن الدراسات التى اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة عمر بن خطاب خليل (١٩٩٢) التى توصلت لوجود فروق بين العاديين،والمصابين باضطراب الانتباه فى أداء المهام المطلوبة منهم لصالح مضطربى الانتباه،والأطفال المصابين باضطراب الانتباه هم أقل ذكاء من العاديين.

ودراسة السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) التى توصلت إلي أن ذوى صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور فى الانتباه مما يعوق قدرتهم علي الهجاء والقراءة. وكذلك دراسة أمانى السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) التى توصلت لوجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى كلا من إستراتيجية الانتباه الانتقائى البصرى والسمعى لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى. ودراسة عادل محمد محمود

العدل (١٩٩٩) التى وجدت علاقة دالة بين إستراتيجية الانتباه،وكل من الإدراك والذاكرة والفهم،وفى هذا الصدد دراسة محمد على كامل محمد مصطفي (٢٠٠١) التى توصلت لوجود علاقة سالبة بين اضطرابات الانتباه،والقدرة علي الاسترجاع الصحيح سواء كانت الكلمات أو الأعداد فى دراسة للتعرف علي اضطرابات الانتباه علي نشاط الذاكرة العاملة. وأيضا دراسة بوص ولارى (Boese & Larry,2001) التى توصلت إلي إمكانية منع،أو تقليل انتشار صعوبات القراءة من خلال التركيز علي أهمية الانتباه،والفهم القرائى. ودراسة بى جى أرون وآخرون (P G Aaronet al,2002) التى اقترحت أن الطفل الذى يعانى من مشكلات فى الانتباه سيكون أداءه منخفض فى المهام التى تتطلب مستوي تركيز عالى مثل الفهم السماعى،ومنخفض فى المهام التى تتطلب انتباه أقل مثل الفهم القرائى،واقترح طريقة جديدة للتشخيص للمشكلات الانتباهيه،وصعوبات القراءة،وأكدت النتائج صحة الطريقة ومصداقيتها،وقابليتها للتشخيص. ودراسة كارين غلنى (Ghelani.Karen M. 2004) التى أثبتت أن المراهقين فى المجموعة ذات صعوبات القراءة ،والمجموعة ذات صعوبات القراءة واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد كان لديهم صعوبات فى الفهم القرائى الصامت ,كما أظهرت المجموعة ذات اضطرابات الانتباه صعوبات فى واجبات التسمية الغير حرفية .

الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث علي ما يلى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد، ومقارنة الصور) ترجع لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين /تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس			
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
شطب الكلمات	١٣٢.٥٣	٣٣.٩٥	٦٩.٠٥	٢٨.٣١	٩٠.٦٩	٤٠.٧٧	١٠٦.٥٣	٤٥.٩٦
مقارنة الأعداد	٣٦.٢٥	٩.٣٢٨	١٤.٧٨	٦.٢٦١	٢٣.٧٦	١٣.٩٦	٢٦.٥١	١٣.٣٨
مقارنة الصور	٩٠.٧	٣.٨٦٤	٦٧.٧٧	١٦.٣٤	٧٧.٧٩	١٧.١٦	٨٠.٠٦	١٦.٢٣

وفيما يلى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٧)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

الاختبار	مصـــدر التبـــاين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــة "ف"	مستوى الدلالة
شطب الكلمات	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٦٥٤٥٠.٣١٤	١	٦٥٤٥٠.٣١٤	٦٧.٢٥	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	١١٥٩.٨٦٨	١	١١٥٩.٨٦٨	١.١٩٢	غير دالة
	التفاعل	١٢٥٥.٠٥٣	١	١٢٥٥.٠٥٣	١.٢٩	غير دالة
	الخطأ	٧٣٩٦٦.٦٥٩	٧٦	٩٧٣.٢٤٦		
	الكلى	٩٦٩٤٤٣	٨٠			
	الكلى المصحح	١٥٦٧٩٣.٣٨	٧٩			
مقارنة الأعداد	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٨٤٨٨.٨٢٨	١	٨٤٨٨.٨٢٨	١٣١.٢٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٠.٧٤٦	١	٠.٧٤٦	٠.٠١٢	غير دالة
	التفاعل	٧.١٧٧	١	٧.١٧٧	٠.١١١	غير دالة
	الخطأ	٤٩١٤.٨٥٨	٧٦	٦٤.٦٦٩		
	الكلى	٦٦٢١٧	٨٠			
	الكلى المصحح	١٤١٤٥.٩٨٧	٧٩			
مقارنة الصور	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٩٢٥٩.٨٨٩	١	٩٢٥٩.٨٨٩	٦٤.٢٨٤	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٩.٩٩٧	١	٩.٩٩٧	٠.٠٦٩	غير دالة
	التفاعل	٣٤.٧٤٧	١	٣٤.٧٤٧	٠.٢٤١	غير دالة
	الخطأ	١٠٩٤٧.٥٣٧	٧٦	١٤٤.٠٤٧		
	الكلى	٥٢٣٧٩٣	٨٠			
	الكلى المصحح	٢١٥٠٦.٤٨٨	٧٩			

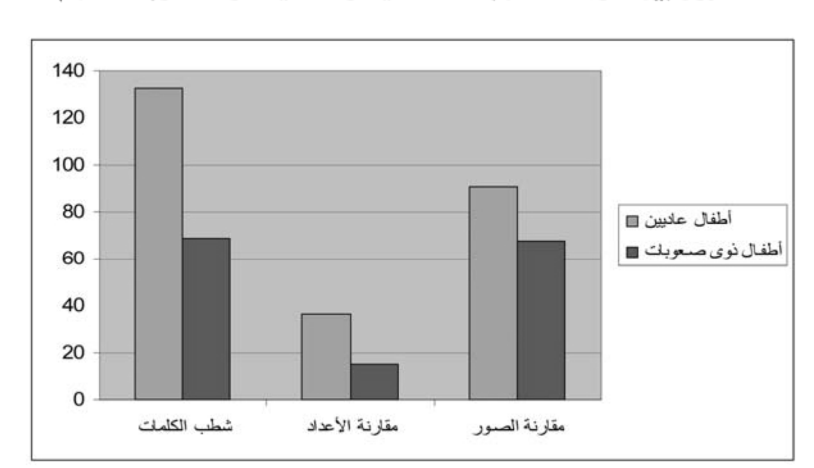
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد، ومقارنة الصور) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين/ تلاميذ

ذوي صعوبات)، فى حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المتغيرين

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي اختبارات السرعة الإدراكية يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٦–٥)، فقد كانت المتوسطات الحسابية لمجموعة الأطفال العاديين علي اختبارات السرعة الإدراكية علي الترتيب (١٣٢,٥٣ / ٣٦,٢٥ / ٩٠,٧) فى حين بلغت المتوسطات الحسابية لنفس الاختبارات لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الترتيب (٦٩,٠٥ / ١٤,٧٨ / ٦٧,٧٧)، وبالتالى تكون الفروق علي جميع اختبارات السرعة الإدراكية فى اتجاه التلاميذ العاديين،مما يدل علي أن العاديين أكثر قدرة علي التعامل مع اختبارات السرعة الادراكية أكثر من ذوى صعوبات الفهم القرائى.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي اختبارات السرعة الإدراكية.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ والتلاميذ ذوى صعوبات الفهم



شكل(٥-٦)

تتلخص نتائج الفرض الثالث (السرعة الإدراكية)

يتضح من النتائج السابق عرضها فى جدول المتوسطات الحسابية (٥-٦) ،وجدول تحليل التباين ثنائى الاتجاه لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديون/ وتلاميذ ذوى صعوبات فهم قرائى).والجنس (ذكور،وإناث) أو التفاعل بينهم علي ما يلى:-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين التلاميذ علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد،ومقارنة الصور) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين،تلاميذ ذوى صعوبات فهم قرائى) لصالح العاديين مقابل ذوى صعوبات الفهم القرائى.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس (ذكور،وإناث)علي الاختبارات الثلاث للسرعة الإدراكية.

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين المجموعة والجنس علي الاختبارات الثلاث للسرعة الإدراكية.

وهذه النتائج تتفق مع ما عرض بالإطار النظرى للدراسة،والدراسات السابقة حيث أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى يعانون من اضطرابات بالسرعة الإدراكية فى اكتشاف الأشباه سواء كانت أعداد،أو كلمات،أو صور.

وفى هذا الصدد يذكر سامى محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢١٨) أن السرعة الإدراكية نعنى بها المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للمثير، فقد يعانى الأطفال من صعوبات فى سرعة إدراك المثيرات السمعية أو البصرية،ولذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى سرعة الإدراك يحتاجون إلي فترة زمنية أطول من أجل تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم، أو تنفيذ الاستجابات المطلوبة منهم مما يحدث بطأ فى تعلم القراءة والكتابة أو الحساب لديهم.ويذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥: ١٢٥) أن الإدراك عملية عقلية تالية للانتباه،ومكملة له فى سبيل التمكن من معالجة المثيرات ذهنيا.

من الدراسات التى اتفقت مع الدراسة الحالية فى أن العاديين يتفوقون علي ذوى الصعوبات فى سرعة إدراك المثير،والتعامل معه دراسة جونسون وآخرون (١٩٩٠) التى أشارت إلي أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من اضطراب فى كل من التميز السمعى،والبصرى بالنسبة لعمرهم الزمنى،و دراسة أحمد محمود صقر(١٩٩٢) التى توصلت لوجود فروق بين ذوى صعوبات التعلم،والعاديين فى الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية،وفى الدرجة الكلية للقدرة علي الانتباه،وفى الذاكرة قصيرة المدي لصالح العاديين،ودراسة محمد رفقى عيسي (١٩٩٦) التى وجدت علاقة بين البعد النمائى للقدرة علي التميز البصرى اللغوى لصالح الصفوف الأعلي،وهذا يتفق مع دراسة جونسون (١٩٩٠) والتى سبق الإشارة إليها،ودراسة مختار السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١) التى توصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية،والمتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائى. ودراسة ارندسى وأخرون (Arendasyet al2004) ودراسة لوسيانو وأخرون (Luciano ,et al2005) حيث أشارا لوجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية وصعوبات الفهم القرائى.

ينص الفرض الرابع علي ما يلى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعى، مدي تذكر الأعداد البصرى، ومدي تذكر الحروف السمعى) ترجع لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين /تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين /تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس			
	تلاميذ عاديين (ن = ٤٠)		تلاميذ ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تذكر الأعداد السمعي	١٨.٨٨	٣.٤٤٣	٩.٠٥	٣.٦٠٩	١٢.١٧	٥.٢٦٥	١٤.٩٨	٦.٢٩١
تذكر الأعداد البصري	١٦.٩٣	٢.٧٣١	٧.٨٥	٣.١٦٧	١١.٢١	٥.١٩٩	١٣.٠٦	٥.٤٩٣
تذكر الحروف السمعي	١٨.٠٣	٣.١٤٢	٧.١٣	٢.٦٨١	١٠.٧٢	٥.٥٢٢	١٣.٦٣	٦.٣٧٥

وفيما يلى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٩)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

الاختبار	مصـــدر التبـــاين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــة "ف"	مستوى الدلالة
مدى تذكر الأعداد السمعى	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	١٥٠٨.٨٥١	١	١٥٠٨.٨٥١	١٣١.٢٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٤٨.٤٦٢	١	٤٨.٤٦٢	٤.٢١٧	٠.٠٥
	التفاعل	٥٥.٦٧٥	١	٥٥.٦٧٥	٤.٨٤٤	٠.٠٥
	الخطأ	٨٧٣.٤٤٣	٧٦	١١.٤٩٣		
	الكلى	١٨٤٩٧	٨٠			
	الكلى المصحح	٢٩٠٠.٨٨٨	٧٩			
مدى تذكر الأعداد البصرى	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	١٤٢٤.٠٥٥	١	١٤٢٤.٠٥٥	١٦١.١٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨.٠٣٩	١	٨.٠٣٩	٠.٩١	غير دالة
	التفاعل	٣.١٣٣	١	٣.١٣٣	٠.٣٥٥	غير دالة
	الخطأ	٦٧١.٤٠٣	٧٦			
	الكلى	١٤٦٠٥	٨٠			
	الكلى المصحح	٢٣٢٨.٩٨٨	٧٩			
مدى تذكر الحروف السمعى	المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٢٠٠٢.٤٤٢	١	٢٠٠٢.٤٤٢	٢٤٥.٩٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٤٠.٩٢٥	١	٤٠.٩٢٥	٥.٠٢٧	٠.٠٥
	التفاعل	٨.٢٠٢	١	٨.٢٠٢	١.٠٠٧	غير دالة
	الخطأ	٦١٨.٧٢٩	٧٦	٨.١٤١		
	الكلى	١٥٦٩٢	٨٠			
	الكلى المصحح	٣٠٤١.٥٥	٧٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعى، مدي تذكر الأعداد البصرى، ومدي تذكر الحروف السمعى) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية

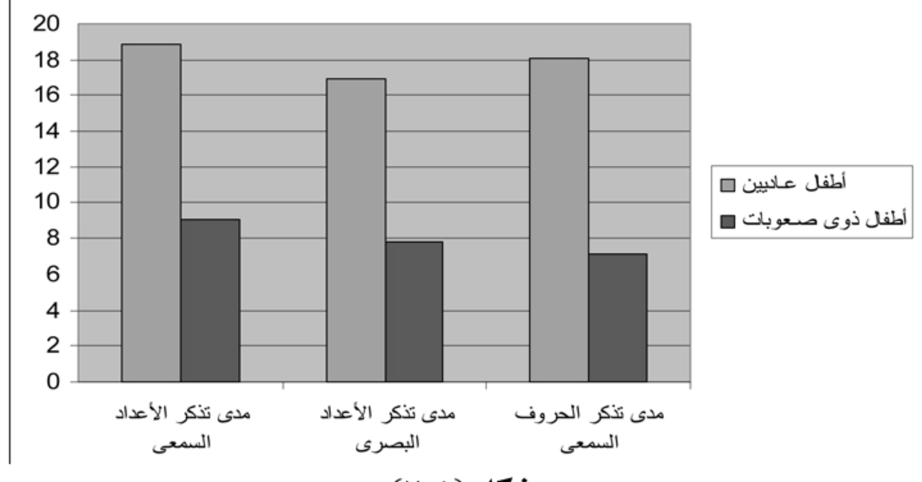
عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الذكور والإناث علي اختبارى مدي تذكر الأعداد السمعى، ومدي تذكر الحروف السمعى، كذلك يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيرى المجموعة،والجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد السمعى. كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد البصرى، أو للتفاعل بين المتغيرين علي اختبارى مدي تذكر الأعداد البصرى، ومدي تذكر الحروف السمعى.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين /تلاميذ ذوي صعوبات) علي اختبارات الذاكرة يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٨)، فقد كانت المتوسطات الحسابية لمجموعة التلاميذ العاديين علي اختبارات الذاكرة علي الترتيب (١٨,٨٨ / ١٦,٩٣ / ١٨,٠٣) فى حين بلغت المتوسطات الحسابية لنفس الاختبارات لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الترتيب (٩,٠٥ / ٧,٨٥ / ٧,١٣)، وبالتالى تكون الفروق علي جميع اختبارات الذاكرة لصالح التلاميذ العاديين فى مقابل التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي اختبارات الذاكرة.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات الفهم

على اختبارات الذاكرة



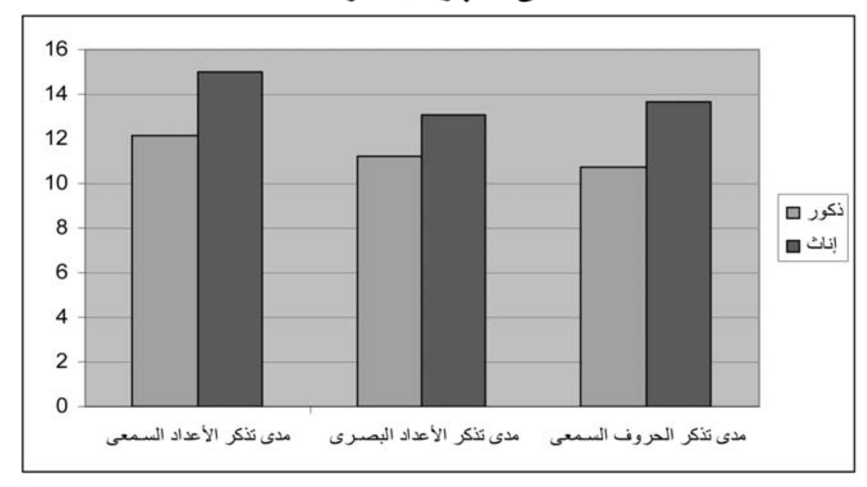
شكل (٥-٧)

وأما فيما يختص بالفروق التى ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي اختبارى مدي تذكر الأعداد السمعى، ومدي تذكر الحروف السمعى، نجد أنه بالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٨) أن المتوسط الحسابى للتلاميذ الذكور علي هذين الاختبارين قد بلغا علي الترتيب (١٢,١٧ / ١٠,٧٢)، فى حين بلغ المتوسط الحسابى علي نفس الاختبارين للتلميذات الإناث علي الترتيب (١٤,٩٨ / ١٣,٦٣)، مما يشير إلي أن الفروق علي الاختبارين للصالح الإناث مقابل الذكور.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي اختبارات الذاكرة.

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على اختبارات الذاكرة



شكل (٥-٨)

وأما فيما يختص باتجاه دلالة الفروق التى ترجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، والجنس (ذكور / إناث) علي اختبار مدي تذكر الأعداد السمعى، فقد قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلي أربعة مجموعات فرعية طبقا لمتغيرى المجموعة والجنس، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٥-١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار مدى تذكر الأعداد السمعى باستخدام اختبار شيفيه

المجموعات	ن	م	فروق المتوسطات و دلالتها			
			١	٢	٣	٤
١ - التلاميذ الذكور العاديين	١٢	١٦.٥	-			
٢ - التلميذات الإناث العاديات	٢٨	١٩.٨٩	*٣.٣٩٣	-		
٣ - التلاميذ الذكور ذوى الصعوبات	١٧	٩.١٢	**٧.٣٨٢	**١٠.٧٧٥	-	
٤ - التلميذات الإناث ذوات الصعوبات	٢٣	٩	**٧.٥	**١٠.٨٩٣	٠.١١٨	-

** دال عند المستوى (٠.٠١)   * دال عند المستوى (٠.٠٥)

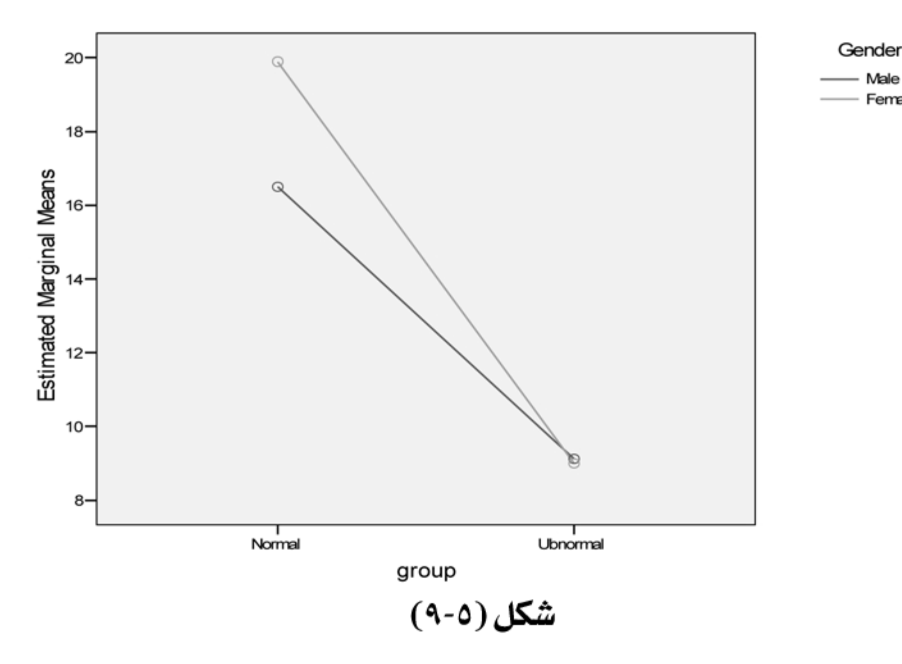
يتضح من جدول (٥-١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من:

- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث العاديات فى اتجاه الإناث.
- التلاميذ الذكور العاديين والتلاميذ الذكور ذوي الصعوبات فى اتجاه التلاميذ العاديين.
- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات فى اتجاه التلاميذ الذكور العاديين.
- التلاميذ الإناث العاديات والتلاميذ الذكور ذوي الصعوبات فى اتجاه التلميذات الإناث العاديات.
- التلميذات الإناث العاديات والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات فى اتجاه التلميذات الإناث العاديات.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الصعوبات والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى رقم (٥-٩) التفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد السمعى.

التفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس على اختبار مدى تذكر الأعداد السمعى



شكل (٥-٩)

تتلخص نتائج الفرض الرابع فى الآتى :-

١- وجـود فـروق ذات دلالة إحـصـائيـة عند مـسـتـوي دلالـة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعى،مدي تذكر الأعداد البصرى،مدي تذكر الحروف السمعى) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوى صعوبات فهم) .

٢-وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الذكور والإناث علي اختبارى (مدي تذكر الأعداد السمعى،ومدي تذكر الحروف السمعى) لصالح الإناث.

٣- ويتضح من جدول (٥-٩) وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيرى المجموعة،والجنس علي اختبارى مدي تذكر الأعداد السمعى.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد البصرى أو للتفاعل بين المتغيرين علي اختبارى مدي تذكر الأعداد البصرى،ومدي تذكر الحروف السمعى.

وتتفق هذه النتائج مع ما عرض فى الإطار النظرى والدراسات السابقة،حيث يذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٥٦: ٥٧) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم عيوب الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى القراءة،فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر ،كما يكون أداؤهم فى اختبارات الذاكرة قصيرة المدي ضعيفا،وهناك ارتباط فى كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التى يعانى منها ذو صعوبات التعلم ,وبين العمليات البصرية،والسمعية المختلفة،وقد ذكر بيو وين هيا (PuWen-Hui.2007) أن الطلاب ذوى المهارات المتدنية فى القراءة أداءهم ردئ فى العمليات اللفظية،ومستواهم متدنى فى الذاكرة العاملة.

من الدراسات التى تتفق مع الدراسة الحالية دراسة سوانسون (Swanson1993) التى توصلت لوجود قصور عام فى الذاكرة العاملة لذوى صعوبات القراءة،وأيضا دراسة حسن السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥) ،ودراسة سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan,1996)التى توصلت إلي أهمية الوظائف المعرفية فى التنبؤ بذوى صعوبات تعلم القراءة،وأن الذاكرة العاملة تلعب دورا هاما فى الفهم القرائى،وان سبب الصعوبة لدي بعض التلاميذ يرجع للدور النسبى الذى تلعبه الذاكرة العاملة،وأيضا لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) التى توصلت لفروق بين العاديين وذوى صعوبات القراءة فى مهام تجهيز وتخزين الذاكرة العاملة،والانتباه الانتقائى البصرى،والانتباه المستمر السمعى،والإدراك البصرى المكانى،والوعى القرائى لصالح العاديين،وأيضا دراسة جاثركوب وأخرون (Gathercopeet al2006)التى وجدت علاقة دالة بين مشكلات وصعوبات القراءة،والفهم القرائى،وبين الذاكرة العاملة،واللغة والقدرات اللفظية. ودراسة بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance2006)التى وجدت بين المعرفة اللفظية،وتطور مهارات التعرف علي الكلمات لدي الأطفال،وقد يلعب تمثيل الكلام

المنطوق فى الذاكرة العاملة طويلة المدي دورا فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدي التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. ودراسة مارين ستاسكوسك (Maureen، Staskowsk Arbour2006) حيث وجدت أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة،وذوى مشكلات فى الجوانب اللغوية النحوية،والمعنوية أظهروا اختلافات كمية وكيفية فى الذاكرة العاملة،والتسمية عن التلاميذ ذو صعوبات التعلم فقط بدون عجز لغوى واليزابيث تام (OShaughnessy Tam Elizabeth.2007)التى وجدت أن البرامج التى تعتمد علي الذاكرة العاملة نتج عنها انتقال أثر التعلم لمهارات العمليات اللفظية،والمهارات اللفظية،والمهارات الهجائية والفهم القرائى،ومن هذه النتائج،ونتائج الدراسة الحالية تجد الباحثة أن للذاكرة العاملة دور حيوى ونشط أثناء الفهم ويجب ألا يغفله المربون أثناء وضع المناهج،والمعلمون أثناء التدريس.

وتدل النتائج السابق عرضها فى الخصائص المعرفية عموما (الانتباه –السرعة الإدراكية – الذاكرة العاملة) أن الفروق علي متغير المجموعة (العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى) من أكثر الفروق دلالة،وأن الفروق التى ترجع لمتغير الجنس (ذكور/إناث) أو لمتغير التفاعل بين المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات الفهم) ،لم تظهر إلا فى اختبارات فرعية علي بعض المقاييس والاختبارات،كوجود فروق ترجع لمتغير الجنس (ذكور/إناث) علي مقياس نقص الانتباه صورة المدرسة والمنزل لصالح الذكور،وفروق بين الذكور والإناث علي مقياس اضطراب قصور الانتباه لصالح الذكور،كما وجدت فروق بين الذكور والإناث علي اختبارى مدي تذكر الأعداد السمعى،ومدي تذكر الحروف السمعى لصالح الإناث،ووجد تأثير للتفاعل بين المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة) ،واختبار مدي تذكر الأعداد السمعى،وهذا يدل علي أن أكثر المتغيرات تأثيرا كان يرجع لمتغير المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات فهم قرائى) ،ويليه متغير الجنس(ذكور/إناث) ،وأخيرا متغير التفاعل بين المجموعة والجنس.

وهذا يعنى أن ذوى صعوبات الفهم القرائى من الذكور والإناث يعانون من

اضطرابات فى الخصائص المعرفية الانتباه والسرعة الإدراكية،والذاكرة العاملة،وهذه الخصائص وكما أثبتت الدراسات،والبحوث السابق عرضها دورها الكبير أثناء الفهم؛ لأن الفهم من العمليات العقلية المعرفية العليا التى تلزم الانتباه السمعى اللفظى،والانتباه البصرى اللفظى،أى لكل التفاصيل المسموعة والمقروءة.

ويلى الانتباه السرعة فى إدراك الكلمات قراءة وفهما دون التعثر فى قراءتها،أو الوقوف عليها كثيرا للقراءة،أو لفهم المعني،وهذه السرعة فى القراءة،وفهم معانى المفردات تحقق المرونة،والسلاسة التى يتحقق معها فهم المعني الإجمالى،ولا يحدث ذلك إلا بوجود ذاكرة نشطة لها سعة لعدد أكبر من الوحدات للتجهيز،والمعالجة.

تكامل هذه العمليات وعدم اضطراب واحدة منهم ينتج عنه ما نرجوه من نواتج التعلم ألا وهو الوصول إلي حل المشكلات،وتكوين مفهوم خاص بالمتعلم.

دراسات كثيرة أثبتت أن العاديين كانوا أكثر قدرة فى عمليات التجهيز السيمناتى،والتجهيز المعجمى،وعمليات الفهم اللغوى ككل كدراسة السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦)،وأيضا ماريا لوبا (LopaMaria Raquel2003)حيث توصلت إلي أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة كانوا أقل فى التسمية السريعة،كما وجدت علاقة ارتباطيه بين التسمية السريعة للكلمات والألوان والصور وبين الفهم القرائى ,وفى هذا الصدد دراسة جون ولفورث (WolforthJoan Barbara2003)حيث أشارت إلي أن العاديين كانوا أفضل من ذوى الصعوبات فى الفهم السماعى. كالتعرف علي الكلمة،والاستدعاء اللفظى للمثيرات،وزمن رد الفعل ,وحالات التسمية السريعة. وهذه الدراسات أثبت أن ذوى صعوبات الفهم القرائى لديهم مشكلات فى السرعة الإدراكية،والذاكرة العاملة تتضح فى المهام التى طلبت منهم كالتسمية السريعة،وزمن رد الفعل،والتعرف علي الكلمة،والاستدعاء اللفظى للمثيرات،والتجهيز المعجمى والسيمناتى.

وليس معني اضطراب أحد الخصائص السابق عرضها أن التلميذ سيظل طيلة

حياته يعانى منها،أو ستقف حائلا بينه وبين الاستفادة من التعلم؛ وذلك لأن كثير من الباحثين فى المجال التربوى والتشريحى وضعوا برامج للتدريب علي رفع كفاءة هذه الخصائص،أو تقديم العلاج الطبى إذا لزم الأمر،ومعظم هذه الطرائق،والبرامج أثبتت نفعها،حيث أنها اضطرابات وليست إعاقة يتحمل الطفل ووالديه تبعاتها طوال حياتهم،بل يمكن العلاج تربويا،أو طبيا،أو سلوكيا،أو نفسيا،ومن الدراسات التى عرضتها الباحثة والتى أثبتت أن تغيير طريقة التدريس،وأسلوب المعلم أدي إلي نتائج أفضل للفهم لذوى صعوبات الفهم كدراسة عبد العزيز مصطفي السرطاوى (١٩٩٩). ودراسة الكسندر فران ميناردى (MinnardiAlexander Farn.2001) ،ودراسة ألبرت تشارلز كورهنن (Korhonen Albert Charles2002) ،ودراسة باربارا جلسر (Barbara Joan Calcagni.، Glasser2002) ، وأيضا إسماعيل الصاوى (٢٠٠٣) ،ودراسة ميرى دوجلس إجن , (EganMairi Douglas.2003)ودراسة مارى بيث (Mary Beth Calhoon2005).

ينص الفرض الخامس علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الدافع للإنجاز ترجع لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس الدافع للإنجاز طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الدافع للإنجاز طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة				الجنس			
تلاميذ عاديين (ن = ٤٠)		تلاميذ ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
١١٠.٦٨	١٠.٩٣٧	٦٢.٣٣	٢١.٣١٥	٨١.٦٩	٣٣.٤٩	٨٩.٢٤	٢٧.٠٩

وفيما يلى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١٢)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز طبقا لمتغيري المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجه الحرية	متوسطات المربعات	قيمه ف	مستوى الدالة
المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٤٤٦١١.٩٣٢	١	٤٤٦١١.٩٣٢	١٥٤.٩١٩	٠.٠٠١
الجنس (ذكور / إناث)	٤.٢٩٥	١	٤.٢٩٥	٠.٠٢٥	غير دالة
التفاعل	٤٧٨.٧٧٧	١	٤٧٨.٧٧٧	١.٦٦٣	غير دالة
الخطأ	٢١٨٨٥.٦٨٧	٧٦	٢٨٧.٩٧		
الكلى	٦٦٧٧١٨	٨٠			
الكلى المصحح	٦٩١٣٨	٧٩			

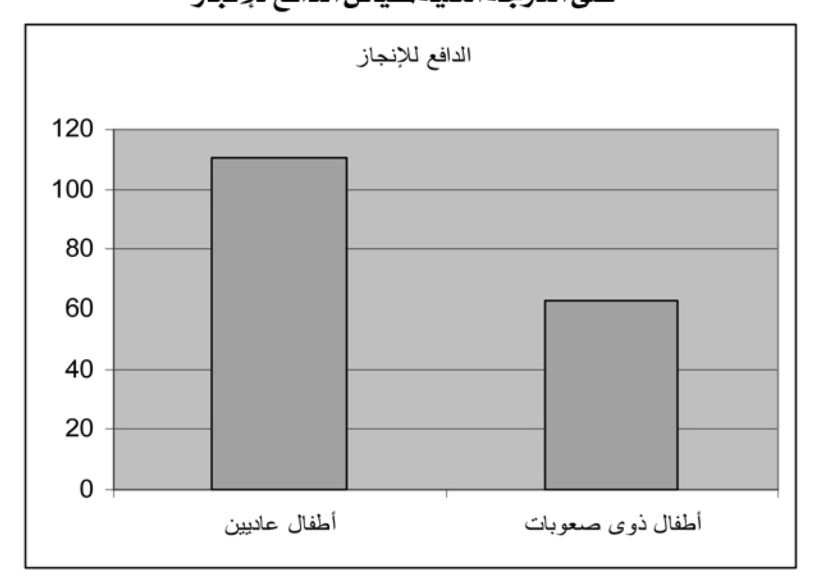
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين /تلاميذ ذوي صعوبات)، في حين لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس،أو للتفاعل بين المتغيرين.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-١١)، فقد كان المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للمقياس لمجموعة التلاميذ العاديين (١١٠,٦٨) في حين بلغت لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (٦٢,٣٣)، وبالتالى فإن الفروق تكون لصالح التلاميذ العاديين مقابل التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين،والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات الفهم على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز



شكل (٥-١٠)

ينص الفرض السادس علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي

مـقيـاس تقـدير الـذات ترجع لمتـغيـري المجـمـوعـة تـلامـيـذ عـاديين /تلامـيـذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور/ إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس تقدير الذات طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس

جدول رقم (٥- ١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس تقدير الذات طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

على مقياس تقدير الذات طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة				الجنس			
تلاميذعاديين (ن = ٤٠)		تلاميذ ذوى صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)		إناث (ن = ٥١)	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
١٥.٤٥	٣.٨٣٦	١٢.٧٨	٢.٥٧٢	١٣.٥٩	٤.١٢٨	١٤.٠٢	٣.٣٢٦

وفيما يلي نتائج تحليل التبـاين ثنائى الاتجاه ذو التصـميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات طبقا لمتغيرى المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١٤)

نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات طبقا لمتغيرى المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجه الحرية	متوسطات المربعات	قيمه ف	مستوى الدالة
المجموعة (عاديين/ذوى صعوبات)	٢٠٦.٨٦	١	٢٠٦.٨٦	١٩.١٢٣	٠.٠٠١
الجنس (ذكور / إناث)	٠.٠٤٨	١	٠.٠٤٨	٠.٠٠٤	غير دالة
التفاعل	٩.٧٤٤	١	٩.٧٤٤	٠.٩٠١	غير دالة
الخطأ	٨٢٢.١٣١	٧٦	١٠.٨١٨		
الكلى	١٦٤٠٧	٨٠			
الكلى المصحح	١٠٣٣.٤٨٨	٧٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المتغيرين

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٢)، فقد كان المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للمقياس لمجموعة التلاميذ العاديين (١٥,٤٥) في حين بلغت لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٢,٢٨)، وبالتالى فإن الفروق تكون لصالح الأطفال العاديين فى مقابل التلاميذ ذوى صعوبات.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات الفهم علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات الفهم على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات



شكل (٥-١١)

تتلخص نتائج الفرضين الخامس والسادس فيما يلى :-

١-دافعية الإنجاز

توصلت نتائج الفرض الخامس إلي ما يلى :-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين/تلاميذ ذوى صعوبات فهم قرائى) لصالح التلاميذ العاديين.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس ذكور وإناث.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين المجموعة والجنس.

لاشك أن الأفراد ذوى الدافعية مرتفعة للإنجاز يفكرون فيما يفعلون،ولا ينتظرون المكافأة نتيجة عملهم وفى ذلك يذكر ماكيلاند (David Mcclelland,2007)أن من خصائص الأفراد ذوى الدافعية المرتفعة هى أن النجاح و الإنجاز هما المكافأة فى حد ذاته. وتذكر مني اللبودى (٢٠٠٥:١٣٥) أن الطفل الذى يعانى من صعوبات تعلم يلاحظ ما يقال عنه،وينظر إلي نفسه فى ضوء آراء المحيطين به،ويري نفسه نتيجة ما يعانيه من فشل علي أنه متأخر وبطيء،ويؤدى تكرار الفشل إلي تراجع فى ثقة التلميذ بذاته

ومن الدراسات التى اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة محمد عبد السلام سالم غنيم (١٩٩٤) حيث توصلت لوجود فروق جوهرية فى سرعة التعلم تبعا لمتغيرات دافعية الإنجاز (عالى –منخفض) ,ومتغير الموقف التعليمى (نجاح– فشل)،وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى زمن التعلم فى متغيرات الدافع للإنجاز.

ودراسةعادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) حيث وجدت تأثير لصعوبات التعلم علي دراجات التلاميذ فى ما وراء المعرفة والدافعية. واختلفت نفس الدراسة مع الدراسة الحالية فى وجود تأثير لنوع التلميذ علي الدرجات فى الدافعية,ويذكر ايضا فى هذا الصدد ديبى زامو (ZamboDebby M.2003)أن هناك اختلافات فى المفاهيم المتعلقة بدافعية الإنجاز بين التلاميذ ذوى صعوبات القراءة،وبين القراء العاديين. ودراسة كريستوفر لى نول (KnollChristopher Lee2004)الذى وجد علاقة قوية بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائى،ويمكن الاستفادة من هذه العلاقة،واستخدامها،والتركيز عليها فى تعليم الطلاب ذوى صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم .ودراسة لورى سيدر (SederLaurie su.2005)التى وجدت أن الطلاب بدون صعوبات قراءة ذوى دافعية أكبر من حيث الكفاءة الذاتية والتحدى،كما توصلت إلي أن الجنس (ذكور وإناث) جوانب غير مؤثرة فى صعوبات القراءة.

كما وجد كيفن فجى (VagiKevinJ.2006)أن للدافعية دور فعال تلعبه للإنجاز

فى رفع مستوي عينة الدراسة فى مهارات القراءة والفهم القرائى. وفى هذا الصدد تتفق جانيس دوترير أوهارا (OHaraJanice Dotterer.2007)فى أن المنهج الذى يرتبط باتجاه تعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائى،واستراتيجات التفكير المطبقة فى القراءة تنمى دافعية الانجاز. واتضح ذلك فى دافعية التلاميذ فى أخذ الكتب لقراءتها فى المنزل،وتوصلت كيفتا لوتشيمى سيرتن (SeeratanKavita Latchmi.2007)إلي أن الأفراد ذوى الدافعية الأعلي للإنجاز يتميزون بتحصيل أعلي فى ميدان التحصيل،ومهارات القراءة مقارنة بهؤلاء ذوى المستوي المنخفض من ينحرفون عن المستوي الطبيعى للمفاهيم اللفظية. ووجد نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) أن المتفوقات الإناث درجاتهن أعلي من درجات المتفوقين الذكور علي مقياس الدافع للإنجاز،ولا توجد فروق بين الذكور والإناث العاديين علي نفس المقياس،ووجود فروق دالة بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات العاديات فى التحصيل علي نفس المقياس.

وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة فى أن ذوى التحصيل المرتفع هم دائما ذوى الدافعية المرتفعة،ومعظم الدراسات اتفقت فى أنه ليس للجنس تأثير علي مقياس الدافعية.

٢-تقدير الذات

تتلخص نتائج الفرض السادس تقدير الذات فى الأتى :-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس (ذكور،وإناث)،أو للتفاعل بين المجموعة والجنس.

وهذه النتيجة منطقية وتتماشي مع الإطار النظرى والدراسات السابقة.حيث أن تقدير الذات يعبر عن مدي رضا الفرد عن نفسه،وكيف يراه الآخرون وأكثر ما يعكس

الصورتين هى الدرجات المدرسية،وما تتركه من أثر سلبى أو ايجابى فى نظرة التلميذ لنفسه أو نظرة الأخريين له.

يذكر عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥: ٢٣٠) أن تقدير الذات مجموعة من الاتجاهات،والمعتقدات التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به،ومن هنا فإن تقدير الذات يعطى تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح،والقبول،والقوة الشخصية،وبالتالى فهو حكم الشخص اتجاه نفسه ,وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض.

ومن الدراسات التى اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة كاثرين سميث (SmithCatherine Mary.2004) حيث أظهرت فروقا بين ذوى صعوبات القراءة،وبين العاديين فى مستوي تقدير الذات لصالح العاديين،ودراسات أثبتت انخفاض تقدير الذات لدي ذوى صعوبات القراءة والفهم ولكن بتغير طرق التدريس ارتفع مستوي القراءة والفهم،وبالتالى تقدير الذات كدراسة باربارا بيرد ستيفن (StephanBarbara Beard2004) التى أكدت أن الدعم،والتشجيع للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة داخل الأسرة والمدرسة يعمل علي تقوية شعورهم بالقيمة،والتقدير الذاتى،كما يرفع من مستوي انجازهم علي مستوي مهارات القراءة،وجوى كولين راب (RappJoy Coleen.2006) ،وفى هذا الصدد دراسة للمى ماسينجال (MassengaleLummyJr.2006)

واليزابيث كيكر (KikerElizabeth Lester.2007)وسارة هينز (HinesSara J. 2007).ومن الدراسات التى اختلفت مع الدراسة الحالية دراسة كير إلين هولم بيسن (BisonKier Elain Holm.2003)التى وجدت أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة أظهروا ارتفاعا فى مفهوم تقدير الذات.

بعد عرض نتائج الفرضين الخامس والسادس الخاصين بدافعية الإنجاز،وتقدير الذات وجد أن متغير المجموعة (عاديين / ذوى صعوبات الفهم القرائى) ،هو المتغير الوحيد الذى أظهر فروقا،وأكدت الدراسات التى تم عرضها اتفاق نتائجها مع نتائج

الدراسة الحالية. أما متغير الجنس،ومتغير التفاعل بين المجموعة والجنس لم يظهرا فروقا ذات دلالة،أى أن ذوى صعوبات الفهم القرائى من الجنسين يعانون من انخفاض مستوي الدافعية للإنجاز،وتقدير ذات متدنى. وهذا يعكس مدي اضطرابات هؤلاء الأطفال دراسيا ونفسيا.فانخفاض تحصيلهم أدي إلي عدم الرغبة فى الإنجاز،وعدم تقديرهم لأنفسهم. ولكن توجد بارقة أمل فى أن هذه الاضطرابات يمكن أن تجد طريقها للحل بمساهمة الأسرة والمدرسة,فكلاهما يستطيع أن يقدم يد العون لهذا الطفل. فالتدريب علي مهارات القراءة،والفهم القرائى تؤدى لارتفاع مستوي تقدير الذات،والدافعية للإنجاز؛ لأن كلاهما يتأثر بالأخر،وفى ذلك تذكر نادية شريف وآخرون (٢٠٠٥:٨٤) أن الطفل منذ بداية حركاته وتفاعله مع البيئة ,فبدء من تعلمه الخطوات الأولي للمشى نلاحظ مدي فرحته بالانجاز،ويكبر الطفل وتكبر معه حاجته إلي النجاح،والتى تتفاعل مع حاجته إلي التقدير والاحترام ,مما يشعره بالاشباع،ويكون لديه رصيد من النجاحات والايجابيات،والملامح الحسنة عن نفسه .

ثانيا: توصيات الدراسة

بعد عرض النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها،تقوم الباحثة فى ضوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من التوصيات:

- الإعداد الجيد للمعلم قبل الخدمة،وذلك بالتعامل مع التلاميذ علي أنهم حالات فردية،وتدريبه علي اكتشاف حالات صعوبات الفهم القرائى فى بدايتها،والتعامل معها بقدر الإمكان.
- تدريب المعلمين علي استخدام استراتيجيات تعين علي الفهم،بتنشيط ما يمتلك التلميذ من خبرات،وربط الخبرات الجديدة باهتمامات التلاميذ وميولهم،وتجزئة المهمة من السهل للصعب،ومن البسيط إلي المركب.
- أن تقوم الدولة وأجهزة الإعلام بتوجيه الأسرة بكيفية تربية أبناءهم،والقراءة لهم منذ الصغر توفير مكتبات للقراءة داخل المدرسة،وخارجها،وتوجيه

الطفل لأهمية القراءة بطرق جذابة ،وغير منفرة ،وتوفير الأنشطة التى تعين علي الفهم كالقراءة عن طريق الحاسب الآلى ،أو الكتب الملونة.

- تدريب التلميذ علي استخدام القاموس لمعرفة معانى الكلمات التى تشكل له صعوبة ،ولتدريبه علي البحث.
- تدريب التلميذ علي التقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات فى الوقفة الواحد ،وعدم الارتداد للخلف كثيرا لاكتشاف المعني أو لتحسين القراءة ،وهذا التدريب يرفع كفاءة التميز البصرى.

- للأسرة دور كبير فى تهيئة أطفالها قبل المدرسة بالقراءة لهم ،وإمدادهم بذخيرة لفظية تعينهم علي فهم ما يقرؤن بعد ذلك.

- الأسرة والمدرسة شريكان فى علاج اضطرابات التلميذ فى النواحى المعرفية (الانتباه–السرعة الادراكية – الذاكرة العاملة) بالتدريب ،وربط التدريب بزمن ،وأهداف ،ويجب أن تستعين الأسرة بمن يقدم لها يد العون كالمؤسسات التأهيلية ،أو التعليمية أو النفسية ،أو الاجتماعية.

- علي الأسرة والمدرسة تقبل التلميذ علي حالته سواء متفوق أو متوسط أو ذوى صعوبات ،مع بذل الجهد ليتخطي التلميذ صعوبته ،ولا تجعل الدرجات وحدها هى الأساس فى المعاملة الحسنة أو السيئة ،وإمداد الطفل بالثقة التى يقدر بها ذاته ،وتدفعه للإنجاز.

- توفير أخصائى التربية الخاصة ،وأخصائى علاج النطق والكلام فى كل مدرسة ،كما يتوفر الأخصائى الاجتماعى للعمل كفريق لحل مشكلات التلاميذ الأكاديمية والنفسية ،ولاكتشاف حالات كالهيبرليكسيا والتى يصعب علي المدرس اكتشافها بمفرده ،ولمساعدته فى أداء رسالته.

- توفير حجرة مصادر فى كل مدرسة لعلاج حالات التعثر القرائى ،والتى ينتج عنها صعوبات فهم,و تخصيص وقت قصير فى بداية الحصة للتدريب

علي رفع مستوي الذاكرة العاملة،والسرعة الإدراكية،وتحسين الانتباه بطريقة جذابة كعمل مسابقة للإجابة بأسرع وقت علي سؤال معين،أو معرفة معني كلمة أو اكتشاف الاختلاف،والتشابه فى صورة فى مجلة،أو رسم علي السبورة. وما له أثر ايجابى علي التلميذ؛ لأنه يلعب ويتعلم فى وقت واحد.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بناء علي نتائج الدراسة الحالية البحوث التالية :-

١- دراسة أثر استخدام استراتجيات فعالة تعين علي الفهم فى مراحل مبكرة من التعليم.

٢- دراسة لرفع مستوي الذاكرة العاملة،وأثر زيادة سعتها علي الفهم والتحصيل.

٣- دراسة أثر استخدام حجرة المصادر فى المدارس لعلاج حالات التعثر القرائى فى بدايتها.

٤- دراسة لفاعلية اشتراك أخصائى التربية الخاصة لمساندة المدرس فى اكتشاف وعلاج حالات صعوبات الفهم النمائى والأكاديمى.

٥- دراسة أثر التدريب علي مهارات السرعة الإدراكية علي رفع مستوي الفهم القرائى.

٦- دراسة تنمية مهارات الانتباه السمعى،والبصرى لرفع كفاءة الذاكرة أثناء الفهم القرائى.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- إبراهيم بن سعد أبو نيان (٢٠٠١): **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، ط١ ، أكاديمية التربية الخاصة،الرياض ،المملكة العربية السعودية.

- أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥):الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين،**مجلة البحوث النفسية والتربوية** ،ع١ س٢٠ ، ص٢٢٩-٢٩٥ .

- أحمد زكى صالح (١٩٧٨): **اختبار الذكاء المصور**،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.

- احمد طه محمد (١٩٩٥): أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم،**مجلة علم النفس**،ع٣٣ ، السنة الثامنة.

- اسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣): أثر برنامج تعليمى مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى،رسالة دكتوراة منشورة .جامعة الأزهر (مصر) كلية التربية.من كتاب **مستخلصات البحوث والدراسات العربية فى مجال علم النفس المعرفى** الكتاب الثالث (٢٠٠٤) محمد انور الشرقاوى،مكتبة الانجلو المصرية .

- أفنان دروزة(٢٠٠٤): أساسيات **فى علم النفس التربوى استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم** (دراسات وبحوث وتطبيقات)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع.

- السيد أبو شعيشع (١٩٩٥): دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات

القراءة الديسلكسيا والأطفال العاديين فى بعض المتغيرات المعرفية ،**بحوث ودراسات نفسية فى التربية الخاصة**،المجلد.

– السيد أحمد محمود صقر(١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية،طنطا.

– السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية بكفر الشيخ ،جامعة طنطا.

– السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها**، ط٢ ، دار الفكر العربى،القاهرة .

– السيد عبد الحميد سليمان السيد(٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم النوعية (الديسلكسيا) رؤية نفس عصبية**،ط، دار الفكر العربى ،القاهرة .

– السيد على سيد أحمد (٢٠٠٤) :التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسى من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية فى مجال علم النفس المعرفى ،الكتاب الثالث (٢٠٠٤)، مكتبة الانجلو المصرية .

– السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر (١٩٩٩) : **اضطرابات الانتباه لدى الأطفال أسبابه،وتشخيصه وعلاجه**،ط١ ، مكتبة النهضة المصرية.

– السيد محمد أبو هاشم حسن(١٩٩٥) :مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم القرائية،رسالة دكتوراة،جامعة الزقازيق (مصر). كلية التربية .

– أمانى السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) :استراتيجية الانتباه الانتقائى لدى مرتفعى

ومنخفضى التحصيل الدراسى ،**مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤)**،الجزء الثالث ,مكتبة الأنجلو المصرية.

- أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٠):فاعلية الذاكرة العاملة لذوى الصعوبات من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بحوث ودراسات ،المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة ، أبريل ، ص١٠١ .

- أنور الشرقاوى (١٩٩٧): **الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات ١ ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤)**،الجزء الثالث ، مكتبة الأنجلو المصرية.

- أنور محمد الشرقاوى،وسليمان الخضرى الشيخ،ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٣): بطارية الاختبارات المعرفية العاملية **(عامل السرعة الإدراكية)**،مكتبة الانجلو المصرية.

- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٩) الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات ٢ ، من كتاب أنور الشرقاوى. **مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤)** فى مجال علم النفس التربوى ,الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

- أنور محمد الشرقاوى،و وليد كمال القفاص (٢٠٠٢): **بطارية الاختبارات المعرفية العاملية عوامل مدى الذاكرة**،مكتبة الانجلو المصرية.

- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم**، كلية العلوم التربوية ،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

- جابر عبد الحميد جابر(١٩٧٧):**الذكاء ومقاييسه**،دار النهضة العربية،القاهرة .

- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤):**خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** (تعريب) ،ط،دار الفكر العربى.

- جمال محمد على (٢٠٠٧) الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة الأمد كمنبهات

بالمهـارات المعرفـيـة للأطـفـال http://chi.Shams.edu.eg/magazin موقع باللغة العربية .

– خليل يوسف انشاصى (٢٠٠٧): ظاهرة تدنى دافعيـة التعلم ودور الإرشاد التربوى فى استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب،رسالة ماجستير، مقالات منبر دنيا الوطن ، **صـحـيـفـة فلسطينيـة يومـيـة الكتـرونيـة تصـدر فى غـزة** http://www.elazayem.com .

–خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) **كراسة تعليمات اختبار الفهم القرائى** للأطفال ، كلية التربية بكفر الشيخ،جامعة طنطا،مكتبة الأنجلو المصرية.

– رشاد عـبد العزيز موسى و صلاح الدين محـمـد أبو ناهية (١٩٨٨): الفروق بين الجنسين فى الدافع للإنجاز،**مجلة علم النفس**.

– رضا الموسوى (٢٠٠٧) سيكولوجيـة الذكاء والنشـاط العقلى، آراء وأفكار، **جريدة المدى**،٢٥مارس٢٠٠٧ http://www.elazayem.com

–سامى محمد ملحم (٢٠٠٢): **صعوبات التعلم**،كلية العلوم التربوية وط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– سعادة خليل(٢٠٠٤): لماذا يواجه بعض الصغار والكبار صعوبة فى تعليم القراءة ، ديوان العرب **مجلة أدبية فكرية ثقافية اجتماعية**. الأحد ٢٠ كانون الثانى ٢٠٠٤ .

http://www.diwanalarab.com/spip.php?article1009.

–سلوى يوسف مبيضين (٢٠٠٣): **تعليم القراءة والكتابة للأطفال**، ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. كلية الأميرة عالية الجامعية.

– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(٢٠٠٧): **المخ وصعوبات التعلم رؤية فى اطار علم النفس العصبى المعرفى**، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية.

- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥): **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**،ط١ ، دار الرشاد.

- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩): الإختلاف فى مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى (فى إطار نظرية تجهيز المعلومات)**المجلة المصرية للدراسات النفسية**،ع٢٤ .

- عادل محمد محمود العدل(٢٠٠٢) :ما وراء المعرف والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم . **مستخلصات البحوث والدراسات العربية** (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى ،الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٢): بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر ,دراسة سيكومترية ، مجلة علم النفس،ع٢٤ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥): دور الجنس فى علاقته بتقدير الذات فى بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس،ابريل،القاهرة،الجمعية المصرية للدراسات النفسية. http://www.gulfkids.com

-عبد الرحيم عدس (١٩٩٨) :**صعوبات التعلم**، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.

-عبد الرقيب أحمد البحيرى،وعفاف محمد محمود عجلان(٢٠٠٥): كراسة تعليمات **مقياس الأنتباه الأطفال وتوافقهم**، ط٣ ، مكتبة النهضة المصرية.

-عبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩): فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائى للطلبة ذوى صعوبات التعلم،**مجلة جامعة الملك سعود** /المجلد الثانى عشر.

-عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢): **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، ط١ ، دار الفكر العربى،عمان الأردن.

-عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ،ط٤ ، دار الفكر العربى.

- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣): **الصعوبات الخاصة فى التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، ط١ ، دار الوفاء للنشر.

- عصام الجدوع (٢٠٠٢) :**صعوبات التعلم**،ط١ ، دار البارودى العلمية للنشر والتوزيع.

- علاء الدين كفافى (١٩٨٩): تقدير الذات فى علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسى دراسة فى علية الذات،**المجلة العربية للعلوم الإنسانية**،ع٣٠ ، المجلد٩ ، الكويت جامعة الكويت.

- على السيد سليمان (٢٠٠٠): **نظريات التعلم وتطبيقاتها فى التربية الخاصة** (دراسة نظرية وتجريبية) ،جامعة القاهرة،جامعة الملك سعود،قسم التربية الخاصة.

- عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٣) :دراسة مقارنة بين آداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطراب الانتباه على مقياس المصفوفات المتدرجة الملون ورسم الرجل. **مستخلصات البحوث والدراسات العربية** (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى،الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠) :**علم النفس التربوى**، ط٦ ، مكتبة الانجلو المصرية.

- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) :العوامل المؤدية إلى تكوين الذات،موقع باللغة العربية،أطفال الخليج .http://www.gulfkids.com

-فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) : **اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية.

– فاروق عبد الفتاح موسى،محمد دسوقى(١٩٨٧) : كراسة تعليمات **اختبار تقدير الذات للأطفال**،القاهرة ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية.

– فاطمة حلمى فرير (١٩٩٥) : الدافعية الداخلية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى،**مجلة كلية التربية** بالزقازيق،ع٢٤ .

– فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**،ط١ .

– فهيم مصطفى (١٩٩٤) :**الطفل والقراءة**،ط١ ، الدار المصرية اللبنانية.

– فهيم مصطفى (١٩٩٥) : **القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية** ، ط١ مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة .

– فهيم مصطفى (٢٠٠٤) :**مهارات القراءة الالكترونية وعلاقاتها بتطوير أساليب التفكير**، ط١ ، دار الفكر العربى ،القاهرة .

– قحطان أحمد الظاهر(٢٠٠٤) : **صعوبات التعلم**، ط١ ، دار وائل للنشر.

– لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) :دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم. . **مستخلصات البحوث والدراسات العربية** (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى ، الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

– محمد السيد محمد جمعة (٢٠٠٥) : العوامل المعرفية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالمدارس الحكومية ، رسالة ماجستير ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.

– محمد المهدى(٢٠٠٧) : الدافعية،موقع باللغة العربية http://www.elazayem.com

-محمد الهويدى (١٩٩٣): العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،المجلة التربوية/العدد الثامن والعشرون / المجلد السابع.

- محمد رفقى عيسى (١٩٩٦):التمييز البصرى وعلاقته بالقدرة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية،المجلة التربوية /العدد الأربعون / المجلد العاشر.

- محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧): صعوبات القراءة

http://www.eqraa,edu.com/expr.asp-35k

-محمد عباس المغربى (٢٠٠١): بعض الإستراتيجيات المعرفية وتطبيقاتها فى مجال التعليم،الإسكندرية،مكتبة الفتح للنشر.

- محمد عبد العليم (٢٠٠٥): السرعة الإدراكية،موقع باللغة العربية http://www.islamweb.net

-محمد على كامل محمد(٢٠٠٦): **صعوبات التعلم الأكاديمى بين الاضطراب والتدخل السيكولوجى**،الجزء الثالث، دار الطلائع .مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى ، الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١): دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرو العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية .

- محمد ناهض القويز (٢٠٠٥):جريدة الرياض ومايو،ع١٣٤٠١ ، موقع باللغة العربية. http://www.alriyadh.com

-مختار أحمد السيد الكيال، جمال محمد على(٢٠٠١):أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والاسلوب المعرفى والسرعة الادراكية على مدى الانتباه لدى

طلاب بالجامعة دراسة تجريبية .**مستخلصات البحوث والدراسات العربية** (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى،الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.

- مصطفى فهمى ومحمد على القطان (١٩٧٩): فى تعريف تقدير الذات،موقع باللغة العربية أطفال الخليج http://wwwgulfKids.com

-مصطفى محمد الفار (٢٠٠٣) :**الدليل على صعوبات التعلم**، ط١ ، دار يافا العلمية.

- منى إبراهيم اللبودى(٢٠٠٥) **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق.

- نادية محمود شريف،ومنى حسن السيد،أمانى سعيدة سيد (٢٠٠٥) **مقدمة فى علم النفس التربوى**،جامعة القاهرة.

- ناصر فؤاد على غبيش (١٩٩٨): التعثر القرائى لدى تلميذ الصف الرابع الابتدائى كناتج للسلوك القرائى لمعلمه ومستوى مساندة أسرته فى مجال القراءة (بحث محكم مشترك مع د/محمد عبد الموجود) ، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**،كلية التربية جامعة المنيا.

- نايفة قطامى (١٩٩٩): **علم النفس المدرسى**، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم والتعلم العلاجى**،ط١ ، مكتبة زهراء الشرق .

- نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) :دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى.الدافعية و الإنجاز الاكاديمى والمهنى وتقويمه .مستخلصات البحوث والدراسات العربية.الجزء الأول الكتاب الثانى ،مكنبة الانجلو المصرية (٢٠٠٠) .

- نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠) : دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز ,لدى طلاب

المرحلة الثانوية فى كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية)**مجلة علم النفس التربوى** العدد ٥٤ أبريل– مايو – يونية،السنة ١٤ .

– هشام محمد الخولى (٢٠٠٢): **الأساليب المعرفية وضوابطها فى علم النفس**،ط١ ، دار الكتاب الحديث،كلية التربية السويس،جامعة قناة السويس.

– هويدا عبد الحميد اسماعيل(١٩٩٨): تأثير مجهود بدنى موجه وفقا لنمط الإيقاع الحيوى على بعض مظاهر الانتباه وعلاقته بمستوى الكفاية البدنية فى كرة اليد،رسالة دكتوراة غير منشورة،كلية التربية الرياضية بنات،جامعة الزقازيق.

– وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦): الكمبيوتر والتخلف العقلى فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية .

ثانيا : المراجع الأجنبية:

-Ackerman,- Phillip- L; Beier,- Margaret -E; Boyle, - Mary-D. (2002): Individual differences in working memory within a nomological network of cognitive and perceptual speed abilities. **Journal-of-Experimental-** Psychology: General. Vole 131 (4) Dec, 567-589.

- Allinder,R.,M.,Dunse,L.,Brunken,C.D.and Ober miller-Krolikowski. (2001). **Improving Fluency in at-Risk Readers and Students with Learning Disabilities Remedial and special Education** .22(1),48-54

- Almeida-Artie (2002): The impact of increased music notation instruction on the perceptual speed of third-grade students in public school setting. Ed. D. University -of-Central-Florida (0705) .

- **American Psychological**(12-Nov-2007):Children's early academic and attention skills best predict later school success.

  http://www.eurekalevt.org/Pub-releases/2007-11/apa-ccall0607.php

- American Hyperlexia Association (AHA)

  http://www.Family village: wisc.edu:8000/lib-hype.htm

- Arendasy,-Martin; Sommer,-Markus (2004): Measuring Perceptual Speed in Complex Everyday Situations. University of Vienna, Vienna, Austria.

- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1994). Working Memory, In G. A.

Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation: advances in research and theory (Vol.8, Pp. 47-89),New York: Academic Press.

http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory.

- Barkley, (2006): Attention- Deficit Hyperactivity Disorder ,third edition . http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Becker, E.Z. and s. McCormick.(1991).,"A Review of Current **Research on Reading Instruction and the Learning Disabled student**" EC 300928.

- Bentum, Kwesi Ewusi, (2003): The effects of achievement and measured intelligence (IQ) of elementary school children in learning disability programs, Ph.D., Indiana State University.

- Biehler, R., and Snowman., (1990), Psychology Applied To Teaching, Boston, Houghtor, Mifflin.

- Bison, Kier Elaine Holm (2003):The nature of self-esteem and social skills in subtypes of children with learning disabilities, PhD., The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas.

- Boese, Larry Elden,(2001): The case for preventing reading disabilities and its implication for general-education and special-education reform, PhD. University of California, Davis.

- Bos, C. and S. Vaughn. (1998). **Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems** (4th ed).Boston

MA:Allyn & Bacon.

- Brown,(1984):Reciprocal Teaching.http://www.answer.com-topic-reading-comprehension.

- Carlisle, J.F. (1993):"Selecting Approaches to vocabulary instruction for the reading disabled "Learning Disabilities Research & Practice, 8(2), 97-105.

http://www.werathah.com/special/school/learning-types.htm

- Carver,(1990):Reading Fluency. Learning Disability and Challenging

Behaviorshttp://www.Ldonline.org/ld_reading/reading_Fluency.html

- Castellanos, (2002): The ADHD Molecular Genetics Network. Report from the third international meeting of the attention-deficit hyperactivity disorder molecular genetics network, American Journal of Medical Genetices, 114, pp272-277.

http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/compelet-publication.shtm.

- Charlott Miller, (2006): Hyperlexia http://www family village wisc. edu. 8000/Lib -hype.htm.

- Compton,-David-M; Avet-Compton, -Traci-L; Bachman,- Laura-D;Brand,Darren (2003): Working Memory and Perceptual Speed Mediation of Age-Associate Cognition Within a Sample of Highly-Educated Adults .North-American -Journal- of Psychology. Vol 5

(3)2003, 451-477.

- Consensus Development Panel. Defined Diets and Childhood Hyperactivity. National Institutes of Health Consensus Development- conference Summary, Volume 4, Number3,1982.

  http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/completei-Publication.shtml

- Constantinidis, C., & Wang, X.J.(2004). Aneural circuit basis forspatial Working memory. Neuroscientist, 10(6),553-565.

- Conway, A. R. A., Jerrold, C., Kane, M.J.,Miyake, &Towse, J. N (Eds.). (2007).Variation in Working memory. New York :Oxford University. http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Cooper Smiths. (1967) the Antecedents of Self- Estem, SanFrancisco, W.H.Fre.

- Cowan,N.(1995).Attention andmemory:An integrated framework. New York:Oxford University http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory.

- Cowan, N.(2001). The magical number 4in short-term memory: A reconsideration Of mental storage capacity. Behavioral and Brain Sciences, 24,87-185 http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory.

- Coway,A. R. A., Kane, M.J., & Engle, R. W. (2003).Working memory capacity and its Relation to general intelligence. Trends in Cognitive Sciekces,7,547-552.

http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Cowan,N.(2005).Working memory capacity. New York, NY: Psychology Press http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Craik, F. & Lockhart, R.(1972):"Levels of Processing" A frame-work ror memory research, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol.11(2),pp.671-684.

  http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- David McClelland,(1953):Achievement Motivation

  http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-06- mc Clelland.html

- Dornyei.Z.(1994).Understanding.L,2motivation:on with the challenge ! **Modern Language Journal**.

- DSM-IV-TR Workgroup. The Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association

  http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtmi

- Edward de Bono(2007):BMV:Behavioral Model of Visual perception and Recognition. http://www.rybak-et-al.net/vnc.html

- Egan, Mairi Douglas,(2003):Case studies of reading processes and strategies of compensated learning-disabled adult readers, Ph. D.

University of Ottawa (Canada).

- Eysenck, H.J. & Wilson, G. (1976)"Know your own-personality" London, Penguin Books.
- Faraone SV, Biederman J(1998): Neurobiology of attention-deficit hyperactivity disorder Biological Psychiatry,44,951-958.

  http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtml
- Flanaagan&Lederman,SJ Neurobiology feeling bumps and holes, news and views, nature, 412 (6845): 389- 9 -(2002) http://en.wikipedia.org/wiki/Perception
- Fletcher,(1993) http://www.almualem.net/saboora/archive/index.php/t-641.htm
- Fuster,J.M.(1997).The Prefrontal Cortex: Anatomy ,Physiology, And neuropsychology Of the frontal Lobe ed. 2: Lippincott, Williams & Wilkins. http://en,Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Gathercole, Susan-Elizabeth, (2006): Working memory in children with Reading Disabilities, Journal of Experimental child Psychology. v93 n3 p265-281 Mar(2006).
- Geller,(1998) http://www.davincimethod.com/adult-add-adhd.html
- Ghelani, Karen M., Ph.D.,(2004):Reading abilities in adolescents with reading disabilities and attention -deficit/hyperactivity disorder., Ph.D., University of Toronto (Canada).

- Glaeser, Barbara Joan Calcagno,(2002): The effects of an instructional model for improving reading comprehension achievement of students with learning disabilities, normally-achieving, at-risk, and gifted students in a multi-age, inclusive general education classroom, Ph.D. University of Kansas.

- Graham, S. L. A. Johnson. (1989). "Teaching Reading To Learning Disabled students: Areview of Review of Research-Supported Procedures" Focus.on Exceptiona Children.21(6),1-12.

- Haberiandt, K. (1994):Cognitive psychology "United States of America, Allyn and Bacon.

- Harold A Solan, John Shelley-Tremblay, Anthony Ficarra, Michael Silverman, Steven Larson. (2003): Effect of attention therapy on reading comprehension, Journal of Learning Disabilities .Austin:Nov /Dec.Vol. 36, Iss. 6;pg.556.

- Hill,E.L.(2004). Executive dysfunction in autism. Trends Cogn Sci,8(1),26-32.

- Hines, Sara J.,(2007): The effectiveness of a color-coded, onset-rime reading intervention with first grade students at serious risk for reading disabilities, Ph.D. University of Maryland, College Park.

- Hoover DW, Milich(1994): Reflects of sugar ingestion expectancies on mother-child interaction. Journal of Abnormal child Psychology, 22; 501 -515.

http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtm

- Hulme, C., Roodenrys, S., Brown, G., Mercer, R.(1995).The role of Long-term memory mechanisms in memory span. British Journal of Psychology,86,527
http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Infante, Marta Del Rosario,(2003):Social background and reading disabilities: Variability in decoding, reading comprehension skills, Ph.D. University of Missouri-Columbia.

- Isaacs,(1982), Self-Esteem. http://www.gulfKids.com.

موقع باللغة العربية أطفال الخليج

- J.Drever,(1978) Perception:http://en.wikipedia.org/wiki/perception

- James Mike Royer,(2006):http://www.reading successlab.com

- James Mike, (2004):what intelligent, attention, concentration is-how to easily intelligently better focus attention, concentration.
http://www.geocities.com/cncntrtn/index.html

- James J.Gibson(1986):The senses considered as perceptual systems.

- http://en.wikipedia.org/wiki/perception.

- John T. Guthrie,(2004): Increasing comprehension Motivation and Science Knowledge through Concept Oriented Reading Instruction

in a District-wide Experiment. http://www.Cori.umd.edu
www.education.umd.edu/edhd/faculty 2/Guthrie.

- Johnson, L.S. Graham and K.R.Harris.(1997)."**The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy of study with Learning Disabilities**.30 (1), 80-91.
- Johnston,R,S,Anderson M.,Perrett,D.(1990): Perceptul dysfunction in poor readers Evidence for visual and auditory segmentation problems in subgroup of poor readers,Br.**J. of educational psychology,vol**.6, pp212-219 .
- Johnston, WA & Strayer, DL, FA (2003): Cell phone induced failures of Visual attention during simulated driving, **Journal of Exponential psychology .Applied**,9,23-32. http://en.wikipedia.org/wiki/Attention
- Jordan,(1977) http://www.werathah.com/special/school/learning_types.htm
- Justin C Wise, Rose A Sevcik, Robin D Morris, Maureen Hearing Research. Rockville: (Aug 2007): The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Sills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. Karlin(1990),

http://www.werathah.com/special/school/learning_types.htm

- Keller, J.M. (1993).Motivational design of instruction. In .C.M. Reigeluth (ED) Instructional design harries and models; An overview of their current status.

- Kiker, Elizabeth Lester.(2007): The effects of whole language on academic achievement, Perception of social acceptance, and self-esteem of learning-disabled and non-disabled students, Ed.D., University of South Carolina.

- Klingberg, T., Forssberg, H., &Westerberg, H.(2002):Training of working memory in children with ADHD. Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology, 24,781-791.

- Knoll, Christopher Lee,(2004):THE Relationship Between motivation and reading comprehension, M.ED., Grand Valley State University.

- Korhonen, Albert Charles,(2002): The relationship between method of instruction and reading achievement of students identified as having specific reading disabilities, Ed.D., South Carolina State University.

-Lerner,(1993): **Learning Disabilities: Theares,Diagnosis and Teaching strategies** (6thedition).Boston MA:Houghton Mifflin co.

- Levy, F., & Farrow, M. (2001).Working memory in ADHD: Prefrontal/ Parietal connections. Curr Drug Targets,2(4)347-352

http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Lerner J.W. (1993). Learning Disabilities:Thearies Diagnosis and Teaching strategies (6thedhtion).Boston MA:Houghton Mifflin Co.

- Linda (2005): Attention Defect Disorder (ADD) or (ADHD) with or without learning Disabilities(LD) http://www.ld-add.com

- Lopa, Maria Raquel, (2003): Visual naming speed and its relation to the components of reading in children with reading disability, Ph.D. Fordham University.

- Lu, Tsui-Hwa (2003):The relationship of phonological processing (phonological awareness, verbal short-term memory, and rapid naming) and visual short-term memory to reading disabilities in Chinese children, Ph.D., The University of Iowa.

- Luciano-Michelle; Posthuma -Danielle;Wrigh-Margaret- J;de-Geus-Eco- J.C; Smith-Glen-A;Geffen-Gina-M; Booms a-Dorret-l; Martin-Nicholas-G (2005): Perceptual speed does not cause intelligence, and intelligence does not cause perceptual speed.Biological-Psychology. Vol 70(1)Sep 2005, 1-8.

- Mangal, S. (2002): Advanced educational psychology "Second Edition, New Delhi, Prentice-Hall of India Private Limited .

- Markman, Elin,(1979):Reading comprehension.

  http://www.answer.com-topic-reading-comprehension

- Mary Beth Calhoun.(2005):Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Acquisition for Middle School Students

with Reading Disabilities., Journal of Learning Disabilities. Austin: Sep/Oct 2005.

- Massengale, Lummy, JR., (2006): Developmental kindergarten placement: effects on reading achievement and academic self-esteem ED.D., Wayne State University.

- Maxine,(2000).Working Memory, Language and Reading.

  http://www.brainconnection.com

- Mcclelland,.D(1953)Achievement Motivition

  http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-o6-mcclelland.htm

- McKay Moore Sohlberg. Catherine A. Matter (1989): Introduction to cognitive rehabilitation. Theory and Practice.

  http://en,Wikipedia.org/wiki/attintion

- Meloth, M.S.(1990)"Changes in Poor Readers, Knowledge of Cognition and the Association of Know ledge of Cognition with Regulation of Cognition and Reading comprehension "Journal of **Educational Psychology .82(4), 792-798**.

- Miller, G.A.(1956).The magical number saven,plus or minus two: Some limits on Our capacity for processing information. Psychology Review,63, 81-97
  http://en,Wikipedia.org/wiki/Working memory

- Minardi, Alexander Frank,(2001):Teaching Reading to Secondary School Reading Disabled Students by Eliminating The Need For Grapheme to Phoneme Recoding (Cognitive Style),PhD., St. John, s University (New York).

- Myer & Felton (2001).
http://www.answer.com-topic-reading-comprehension

- Muray, H.,(1938)
http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-o6-mcclelland.htm

- National Reading Panel,(2000):Reading Comprehension
http//:www://en.wikipedia .org/wiki/Reading-comprehension

- O'Hara, Janice Dotterer (2007):The influence of supplemental instructional approaches upon the comprehension, metacognitive awareness, and motivation of struggling third-and fourth-grade , PhD. University of Maryland, College Park.

- O'Shaughnessy, Tam Elizabeth,(2007):A comparison of two reading interventions for children with or at-risk for reading disabilities, Ph.D. University of California, Riverside .

- Oberauer, K. (2002).Access to information in Working memory: xploring the focus of attention. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,28,411-221. http://en.Wikiped.org/wiki/Working_memory

- Patricia S,Venetia ,(2002): Reading comprehension strategies

http://www.manatee.k12.fl.us/elementary/Palmasola/readcompex.htm

- Philipl, Ackerman & Georgia, (1999).Psychomotor and Perceptual speed Abilities and performance. http://www.storming media. Us
- Pecarski, Constance,(2006): An investigation of the origins and development of phonological awareness in pre-literate children, Ph.D., MeGill University (Canada).
- Pressley, (2006): reading comprehension http://www.answer.com-topic-reading-comprehension
- Rapp, Joy Coleen, (2006): The effect of cooperative learning on Selected Student variables (Cooperative integrated reading and composition on academic achievement In reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self- esteem .ED.D., Washington State University.
- Reid Lyon, (2004):American psychological Association.

  http://www.apa.org/monitcr/novo3/study.htm
- Roberts, Carole Korner,(2007):A study of changes in reading achievement, attitudes toward reading, and academic self-esteem of adolescent student performing program of reading workshop, ED.D., Temple University.
- Robles-De-La-Torra,(2006). http://en.wikipedia.org/wiki/Perception.
- Rogera(1989) : http://www.gulfkids.com.

- Santa, Carol Minnick,(2000):President's Message: The Complexity of comprehension: Effective comprehension instruction requires extensive teacher knowledge' Reading Today.

http://www.reading.org/publications/rty/archives/Feb-persdent.htm

- Seder, Laurie Sue,(2005): Understanding the multidimensionality of reading motivation :Comparing reading motivation of students with and without learning /reading disabilities, PhD., The University of Arizona.

- Seeratan, Kavita Latchmi, (2007): Motivation for success: A new probe for exploring the cognitive, met cognitive and affective profiles of individuals with and without a learning disability, M.A., University of Toronto (Canada).

- Self-Esteem (2007): http://ar,wikipedia.org/wiki

- Shapiro & Rich (1999): Facing learning disabilities in the adult years, Oxford University press.

- Slowik, Carleene Chiaradio,(2006):The relationship between scores on the motivation to read profile and selected sections of the New Jersey Early Warning test, Ed.D., Widener University.

- Smith, Catherine Mary,(2004): Development of A Learning disabilities test for adults, 1993-1997, ED.D., University of Toronto (CANADA).

- Stokowski, Maureen Arbour, (2006): Phonological processing of

children who have learning disabilities in reading decoding with and without language impairments and reading- and age matches, Ph.D.,Oakland University.

- Sovik, et al, (2000). http://www.almualem.net/saboora/archive/index.php/t-641.htm
- Stefan Samuelsson, Ingvar Lundberg, Brigitte Herkner:ADHD and Reading Disability in Male Adults: Is There a Connection? Journal of Learning Disabilities. Austin: Mar/Apr.
- Stephan, Barbara BEARD, (2004): Synesthesia and dyslexia : implication for increased understanding, PHD., Institute of Transpersonal Psychology.
- Stryer, DL, FA & Johnston,WA(2003): Cell phone induced failures of visual attention during Simulated driving. **Journal of Exponentialpsychology**.Applied,9,23-32.http://en.wikipedia.org/wiki/attention
- Swanson,H.L.(1993): Working Memory in learning disabilities, subgroup, **Journal of experemental childPsychology**, vol.56, pp.78-114.
- Swanson,H.L.&Trahan,M.(1996):Learning disabled and average readers,working memory and comprehention does metacognition play arole?Biritich Journal of Edu.Psy.Chology,vol.66,pp333-355.
- Vagi,Kevin J,(2006): Exposure to reading and motivation to read

as mediators of the relationship between socioeconomic status and reading comprehension skills in adolescents: A multi-national investigation, PHD., Florida Atlantic University.

- Vogels,T.P.,Rajan,K.,&Abbott, L.F.(2005). Neural network dynamics. Annu Rev Neurosci,28,357-376

  http://en.Wikiped.org/wiki/Working_memory

- Walter J.Freeman,(1991):Perception http://en.wikipedia.org/wiki/perceptiok

- Wender Ptl. ADHD, Attention-Deficit hyperactivity disordering children and adults. Oxford University Pres,2002

  http://www.davincimethod.com/adult-add-adhd.html

- Wlter, Kintsch, teun, (1978) http://www.answer.com-topic-reading-comprehension

- Wolf,(1963) http://www.gulfKids.com

- Wolforth, Joan Barbara,(2003):Reading and listening comprehension in university students with and without reading disability, Ed.D., University of Toronto (Canada).

- Woonfolk&Nicolich,(1984): Perception http://www.rybak-et-al.net/vnc.html

- Wolraich M, Milich R, Stumbo Schultz. (1985): The effects of sucrose ingestion on the behavior of hyperactive boys. Pediatricts,

106.657-682.http://www.nimh.nih.gov/health/Publication/adhd/complete-publication.shtml

- Wleklinski, Martin H., (2001):Effectiveness of special education programs on the reading achievement of students with learning disabilities, Ph.D., Indiana State University.

- Zambo, Debby M., (2003):Uncovering the conceptual representations of Students with reading disabilities.Ph.D., Arizona state University

- http://www.k12 academics.com/Hyperlexia.htm

- http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-06-mcClelland.html

- http://www.time4learning.com/reading pyramids/comprehension.htm

- http://www.werathah.com/special/school/learning-types.htm